



Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

Universidade Técnica de Lisboa

LIDERANÇA E CULTURA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PORTUGUESAS

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Administração Pública - Administração da Educação

Mestranda: Sandra Marisa Martins Sant'Ana Bernardo

Orientador: Professor Doutor Albino P. Lopes

Lisboa

2011

AGRADECIMENTOS

A meus pais pelo seu amor e generosidade

A meus filhos, Joana e João Pedro, pela deliciosa turbulência que imprimem à minha vida

Aos meus amigos

Ao meu orientador, pela sua enorme sapiência e por ser um daqueles raros professores que para mim fizeram a diferença.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	2
Índice de figuras	5
Índice de quadros	6
Índice de anexos	7
Lista de abreviações	8
Resumo	9
Abstract	10
1. Introdução ao problema e pertinência do estudo	11
1.1. A legislação	12
1.2. O Decreto-Lei n. 75 (2008) e a teoria weberiana da gestão de recursos humanos (GRH)	14
2. Revisão da literatura	16
2.1. Liderança.....	16
2.1.1. Modelos tipo I - traços do líder universal.....	20
2.1.2. Modelos tipo II – comportamentos do líder universal.....	21
2.1.3. Modelo tipo III - contingente- traços do líder e situações.....	21
2.1.4. Modelo tipo IV - modelos de contingência de segunda geração	22
2.1.5. A mudança de paradigma e as novas teorias	23
2.2. Liderança e cultura.....	30
2.3. Cultura – conceito e dimensões.....	32
2.3.1. Conceito de cultura.....	32
2.3.2. Dimensões da cultura	34
2.4. Perspectivas sobre as organizações e gestão	39
2.5. Modelo dos valores contrastantes (competing values framework - CVF)	41
2.5.1. Modelo dos valores contrastantes: cultura	43
2.5.2. Modelo dos valores contrastantes: papéis de liderança	45
3. Método de investigação / metodologia.....	51
3.1. Projecto de pesquisa.....	52
3.2. Método de pesquisa - focus group.....	53
3.2.1. Planificação do focus group	53

3.3. Condução do focus group	58
3.4 Análise dos dados e técnicas de análise dos dados	60
3.4.1 Análise de conteúdo das entrevistas – dimensões da GRH	60
3.4.2 Análise de conteúdo das entrevistas – CVF	62
3.4.3 Análise de conteúdo para o Decreto-Lei n. 75/2008	65
4. Apresentação e análise dos resultados	67
4.1. Resultados por quadrantes do CVF	67
4.2. Resultados por papéis de liderança	69
4.3 A relação dos resultados obtidos com a teoria	71
4.4. Resultados da análise de conteúdo para o DL 75/2008 por frequências	73
5. Conclusões, limitações e pistas de investigação	76
5.1. Conclusões	76
5.2. Limitações desta investigação	79
5.3. Pistas de investigação	79
6. Referências bibliográficas	80
Legislação:	82
Anexos	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desenho organizacional da Escola Pública	15
Figura 2: Os níveis de análise da cultura	33
Figura 3: As diferenças culturais ao nível dos países, das profissões e das organizações	34
Figura 4 – Dimensões da Cultura e tipos de Cultura	38
Figura 5 - Modelo dos valores Contratantes: Eficácia	42
Figura 6 - Modelo dos valores contrastantes – Cultura	44
Figura 7 - Modelo dos valores contrastantes – Papéis de Liderança	48
Figura 8 – Modelo dos Valores Contratantes: Papéis de Liderança e Organização de Culturas.	50
Figura 9 – Gráfico circular para os quadrantes do CVF	67
Figura 10 – Gráfico em radar para os quadrantes do CVF	68
Figura 11 – Gráfico de barras para papéis de liderança.....	69
Figura 12 – Gráfico em radar para papéis de liderança	70

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia das Teorias da Liderança.....	19
Quadro 2 – Resumo das principais teorias da liderança	20
Quadro 3 – Como actua o líder autenticamente transformacional	26
Quadro 4: Uma tipologia quadrangular de líderes	27
Quadro 5 – Os Três paradigmas de Quinn	28
Quadro 6 - Mecanismos através dos quais os líderes podem influenciar a cultura organizacional	31
Quadro 7 - pressupostos da liderança e da gestão	46
Quadro 8- plano das entrevistas	54
Quadro 9- Exemplificação de questões ou temas para debate	55
Quadro 10- Participantes	56
Quadro 11 – Duração.....	56
Quadro 12- Local de realização	57
Quadro 13 - Itens da análise de conteúdo de acordo com as dimensões GRH:.....	61
Quadro 14 - Frequência por Quadrante do CVF.....	67
Quadro 15- Quadrantes do CVF por ordem decrescente de frequência	68
Quadro 16 - Frequências obtidas para os papéis de liderança	69
Quadro 17 - Papéis de liderança por ordem decrescente de frequência	70
Quadro 18 – Resultados da análise de conteúdo do Decreto-Lei n. 75 /2008 de 22 de Abril.....	73
Figura 13 – Gráfico com os resultados por frequência da análise de conteúdo do Decreto-Lei n. 75 /2008 de 22 de Abril.	74
Figura 14 – Gráfico com os resultados por frequência da análise de conteúdo do Decreto-Lei n. 75 /2008 de 22 de Abril.	74

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – As mudanças de legislação desde 1974 até à publicação do Decreto-Lei n. 75 (2008)

Anexo 2 – Princípios de um programa de reforço da autonomia das escolas

Anexo 3 - Síntese do parecer ao projecto de Decreto-lei 771/2007- ME

Anexo 4 - Análise da legislação sobre a autonomia escolar à luz da teoria weberiana da GRH

Anexo 5 – O Decreto Lei n. 115-A/98 de 4 de Maio (com as alterações introduzidas pela Lei n. 24/99), o Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril e a análise da legislação à luz da teoria weberiana da GRH segundo Lopes e Barrosa (2008)

Anexo 6 - As 24 competências de gestão

Anexo 7 - Questionário de Diagnóstico de competências de Gestão

Anexo 8 – Questionário utilizado para diagnóstico do estilo de liderança e Cultura Organizacional

Anexo 9 - As 24 competências da gestão/ Tabela de relação item do questionário- competência- papel- Quadrante

Anexo 10 – Análise de conteúdo do focus group para o diagnóstico do estilo de liderança e Cultura Organizacional pelo CVF

Anexo 11 – Análise de conteúdo sobre o que os líderes dizem acerca do DL n. 75 (2008) de 22 de Abril

LISTA DE ABREVIACÕES

CAA - Conselho de Acompanhamento e Avaliação

CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CVF – Competing Values Framework – Modelo dos Valores Contrastantes

DL – Decreto-Lei

DRE – Diário da República Electrónico

GLOBE (*Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness*),

GRH – Gestão de recursos humanos

IGE – Inspeção geral de educação

ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

RESUMO

Os líderes de cinco escolas públicas portuguesas são o foco do trabalho de investigação pois são chamados a liderar uma estratégia de mudança imposta pelo novo modelo de gestão das escolas públicas portuguesas, o Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril e daí ser importante conhecer o seu papel como líderes e analisar em que modelo organizacional se enquadram esses papéis.

Pela metodologia de análise de conteúdo, pretende-se enquadrar estes líderes, em papéis de liderança e consequentemente em modelos de cultura organizacional.

O instrumento de análise é uma matriz construída com base em itens de um questionário, que estão enquadrados pelo modelo dos valores contrastantes, adaptado à realidade portuguesa e já testado.

Os quadrantes do CVF (competing values framework) com que os líderes das escolas públicas portuguesas mais se identificam são o do objectivo racional e do processo interno.

Também, pela metodologia de análise de conteúdo, foi investigado o que os líderes dizem do Decreto-Lei n. 75/2008.

Nesta fase parece ter particular importância, um novo estudo para avaliar a mesma problemática e em função dos resultados obtidos produzir recomendações que orientem o poder político na produção de políticas eficazes.

PALAVRAS-CHAVE: DL n. 75/2008; Liderança; Cultura Organizacional; Modelo dos Valores Contrastantes.

ABSTRACT

This investigation study focuses on five leaders of the Portuguese public schools called to assume the leadership of a changing strategy imposed by the new management model from Portuguese public schools, the DL n. 75/2008 of April 22nd, thereby being important to understand their role as leaders and analyze the organizational model they fit in.

Throughout a content analysis we aim to fit the candidates in the document studied, in leadership roles and consequently in models of organizational culture.

The instrument of analysis is a matrix based on items of a questionnaire, which are within the frame of the competing values model, adapted to the Portuguese reality and already tested.

The parts of the CVF (competing values framework) that the leaders of the Portuguese public schools are more related to are the rational objective and the internal process.

Also thru the methodology of the contents analysis it was studied what the leaders say about the Law 75 (2008).

Now, it seems to be particularly important to the investigation a new study to evaluate the same problematic and, depending on the results, to come up with recommendations that guide the politicians towards an effective policy.

KEY-WORDS: DL n. 75/2008; Leadership; Organizational Culture; Competing Values Framework.

1. INTRODUÇÃO AO PROBLEMA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O problema de partida surge com o desafio que foi colocado com a imposição do Decreto-Lei n. 75 (2008) que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, com o objectivo de planear estrategicamente a melhoria sustentada da organização que os directores irão liderar para que, ao longo de um período de quatro anos, possam angariar dados que validem e ajudem a pilotar essa melhoria. Cabe às escolas tomar decisões fundamentadas e organizar modelos próprios de actuação aos níveis da organização e gestão, ensino e aprendizagem, cultura de escola, aspectos positivos e áreas de melhoria.

É cada vez maior a pressão exercida sobre os líderes escolares, pois, cada vez mais se faz sentir, a necessidade de melhorar a formação e desempenho dos líderes, antes e durante o exercício das suas funções, para que possam oferecer um serviço de qualidade, como lhes é exigido. Dimensões estruturantes da organização Escola como sejam: Estratégia, Cultura, Controlo Interno/Externo, Autonomia, Avaliação e Formação, têm de ser equacionadas e implementadas com o fim de um serviço de qualidade, e há que integrar as pessoas da organização, alinhando os valores e fazer com que todos se unam em torno de objectivos comuns.

A avaliação externa tem entre os seus objectivos, articular os seus contributos com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas e faz a certificação da qualidade das escolas e privilegia cinco domínios: Prestação de resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolares, Liderança e capacidade de auto-regulação e progresso da escola de forma a dar resposta às questões: Como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e o que faz para os garantir? Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta? Como se organiza e é gerida a escola para prestar esse serviço educativo? Que lideranças tem a escola e que visão estratégica está por trás da organização e da gestão? Como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?

Os resultados que vão sendo publicados na página da IGE mostram a necessidade de obter melhorias da qualidade da organização. O Decreto-Lei n.75 (2008) apresenta-se como política educativa capaz de dar um contributo decisivo para a autonomia e a qualidade que se impõe.

Toda a controvérsia suscitada pelo novo modelo de gestão das escolas e a decisão, de vários líderes experientes, de se afastarem da liderança da escola, permitem questionar se os princípios inerentes à proposta do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas respondem às necessidades sentidas (espaço de autonomia para definir e concretizar a estratégia) pelos líderes das escolas públicas. Na verdade, a reacção primária dos líderes das escolas públicas portuguesas, ao Decreto-Lei n.75 (2008), levanta a hipótese de a mesma se dever à possível inadequação da política à cultura da organização que lideram e / ou se o afastamento se deveu ao facto de sentirem não ter o perfil adequado para enfrentarem tal desafio.

1.1. A LEGISLAÇÃO

Desde 1974, foram vários os modelos de autonomia, gestão e administração da escola pública que foram propostos, debatidos, aprovados e implementados (**anexo 1**). Dos vários estudos encomendados pelo Ministério da Educação há a salientar o do investigador da Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Lisboa, João Barroso e o do Professor João Formosinho.

O estudo de Barroso (1977 como citado em Barroso, 2005) teve em vista uma nova configuração organizacional das escolas (**anexo 2**), na sequência do qual, veio a ser aprovado, um novo Regime de autonomia, administração e gestão, Decreto-Lei n.115-A (1998).

No Decreto-Lei n.115-A (1998) a Assembleia de Escola surge como órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola e de participação e representação da comunidade educativa e remete para a escola, a opção por um órgão de gestão (Direcção Executiva) colegial ou unipessoal, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. A grande maioria das escolas optou por um órgão de Direcção Executiva colegial.

O professor João Formosinho, apresentou um estudo, pelo Grupo de Trabalho do Projecto de Desenvolvimento da Autonomia das Escolas que coordenou, com as recomendações quanto ao processo de transferência de competências e à celebração dos contratos de autonomia e que esteve na base da apresentação, em Dezembro de 2007, do Projecto de Decreto-Lei n. 771 (2007)-ME- "Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário"

Barroso (2008) emitiu parecer sobre projecto de Decreto-Lei n. 771 (2007)-ME, tendo como referenciais os estudos elaborados sobre o Decreto-Lei n. 172 (1991) e o Decreto-Lei n. 115-A (1998) e incidiu em dois grandes domínios: sentido e oportunidade da iniciativa legislativa; conteúdos do projecto de decreto-lei. Considerou que os pressupostos presentes no preâmbulo reforçam uma visão normativa da mudança que é completamente desajustada do que se sabe hoje sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento organizacional. (**anexo 3**)

Algumas alterações foram determinadas e contempladas no normativo final, o Decreto-Lei n. 75 (2008) mas consideradas insuficientes pelos docentes e estruturas sindicais. Na essência os problemas mantiveram-se como se percebe desde logo pelos objectivos enunciados no preâmbulo e explicitam os motivos desta iniciativa legislativa.

Das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n. 75 (2008) ressalta a imposição a todas as escolas de um órgão de gestão unipessoal, no qual são concentrados poderes de decisão que anteriormente pertenciam a outros órgãos e actores escolares (é o que acontece com o Conselho Pedagógico, agora remetido para um papel essencialmente consultivo do Director) e ainda o facto de caber ao

Conselho Geral a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo e plano de actividades) e o acompanhamento e fiscalização da sua concretização (relatório anual de actividades, contas de gestão e resultados do processo de avaliação interna), órgão colegial este, que integra pessoal docente e não docente que têm o Director da escola como superior hierárquico responsável pela distribuição de serviço e avaliação de desempenho. Este órgão dispõe, ainda, da competência para eleger e destituir o director que, em consequência, terá de lhe prestar contas.

Com o Decreto-Lei n. 75 (2008) surge a necessidade de uma maior qualificação para o exercício de funções de administração e gestão. As novas condições de recrutamento, para o exercício do cargo, impediram que alguns Presidentes, em exercício de funções, pudessem concorrer ao cargo de Director.

Estão os Presidentes de Conselho Executivo, eleitos pelo regime de autonomia, administração e gestão, Decreto-Lei n. 115-A (1998), preparados para o desafio que Decreto-Lei n. 75 (2008) lhes impõe: liderar o projecto educativo e elaborar um projecto estratégico para a organização?

No espírito da legislação parece estar bem patente a problemática da liderança e a leitura do articulado cria a ideia que uma liderança forte está associada ao novo paradigma da autonomia e a eficácia do trabalho em equipa parece incompatível com a liderança forte e um rosto único, de que fala o Decreto-Lei n. 75 (2008). Este modelo surge em oposição ao modelo anterior, Decreto-Lei 115-A (1998), que apontava para uma liderança em equipa, liderada por um dos membros da equipa eleita, preferencialmente constituída de indivíduos com perfis complementares que actuando em complementaridade poderiam ganhar em eficácia.

Lopes e Barrosa (2008) consideram que implementação de um modelo da gestão política dos recursos humanos, pode mesmo introduzir a problemática do contágio da mediocridade, associada ao alinhamento entre o líder (eventualmente incompetente) e os liderados, pressionados por uma cultura de forte distância ao poder, como é o caso da cultura portuguesa e ainda que “o emprobecimento das relações na era das organizações em rede é uma «opção» de um estilo de liderança que empobrece, de maneira irreversível, a cultura entendida como princípio vital ou como alma dos projectos organizacionais” (p.180).

Para melhor compreender a problemática em estudo, importa aprofundar o que Lopes e Barrosa (2008) dizem sobre o Decreto-Lei n. 75 (2008) à luz da Teoria Weberiana da Gestão de Recursos Humanos, antes de formular as perguntas que à partida orientam esta investigação.

1.2. O DECRETO-LEI N. 75 (2008) E A TEORIA WEBERIANA DA GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS (GRH)

Tendo em vista a gestão política da autonomia, as sucessivas mudanças legislativas, por si só, não têm sido eficazes na produção de mais autonomia e na melhoria de qualidade, que se impõe nas nossas escolas e no nosso sistema educativo. Assim surge a necessidade de investigar se o problema reside tão só no desenho organizacional da Escola Pública que tem vindo a ser criado por via legislativa ou se a imposição de políticas educativas não tem sido acompanhada pela mudança da cultura.

Lopes e Barrosa (2008) fizeram uma análise da recente legislação, acerca da autonomia da gestão e administração escolar, **à luz da teoria weberiana da GRH (anexo 4)**. Recordando os princípios fundamentais preconizados por Max Weber, designadamente, os da separação entre instância política e organização técnica do trabalho, geradora de decisões informadas e **com base nesta análise** surge uma questão: **Na perspectiva dos líderes das escolas, estão estes princípios ausentes nos organismos escolares públicos, resultando daí uma grande ineficácia e ineficiência no seu funcionamento?**

Para uma melhor compreensão apresenta-se o Decreto Lei 115-A/98 de 4 de Maio (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99), o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril e a análise da legislação à luz da teoria weberiana da GRH (**anexo 5**) segundo Lopes e Barrosa (2008).

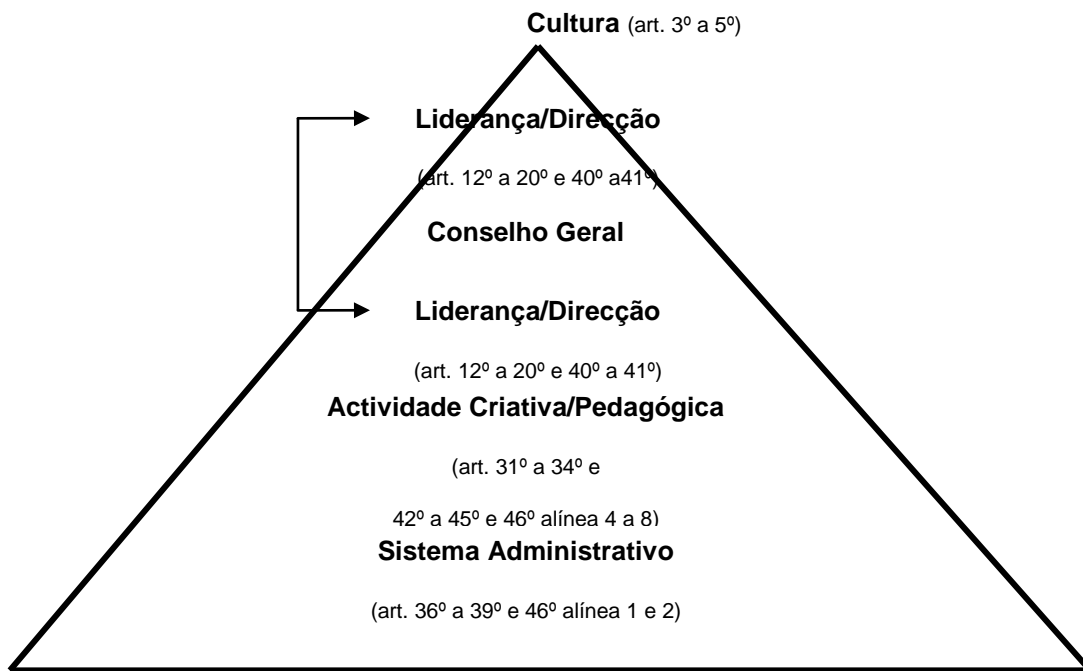
Lopes e Barrosa (2008), à luz da análise do Decreto-Lei n. 75 (2008) e com base na teoria Weberiana, colocam a hipótese que a estrutura criada condiciona a estratégia e veicula uma cultura organizacional tida como pseudo-burocrática pois o desenho organizacional não permite a separação entre a política e a técnica.

Segundo Lopes e Barrosa (2008) “o espírito da lei parece estar patente no espaço que é concedido à problemática da liderança. A leitura desse articulado aponta para uma convicção segundo a qual seria uma liderança forte a chave do sucesso do novo paradigma da autonomia” (p.184).

Lopes e Barrosa (2008) consideram que o articulado ao remeter o conteúdo da categoria de “comprometimento” para aquilo que forem o conjunto das práticas avaliativas e consequentemente a cultura da escola tenderá a centrar os docentes na procura de factores de sucesso individuais e o esforço máximo tende a ser canalizado para a obtenção de condições de progressão e o mínimo de esforço canalizado para o envolvimento com a organização no apoio ao cliente (cliente externo, o aluno e encarregado de educação).

A figura 1 representa o desenho organizacional da Escola Pública, segundo a análise que Lopes e Barrosa (2008) fizeram do Decreto-Lei n.75 (2008).

Figura 1: Desenho organizacional da Escola Pública



Fonte: Adaptado de Lopes e Barrosa (2008)

Importa compreender que líderes, vêm da anterior situação, para este novo enquadramento, mantendo a confiança dos seus pares, o que pensam sobre o novo modelo de gestão com base na cultura da escola.

É neste contexto que surgem as perguntas que à partida orientam esta investigação:

P1- Que perfis apresentam e que cultura de Liderança têm os líderes das Escolas Públicas Portuguesas? Como fazem a gestão da cultura?

P2 - Tendo em conta o perfil dos actuais líderes e a forma como fazem a gestão da cultura da escola pública portuguesa, será que os princípios inerentes à proposta do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas respondem às necessidades sentidas pelos gestores das escolas públicas?

2. REVISÃO DA LITERATURA

Para o estudo da problemática anunciada a revisão da literatura é desenvolvida em função do tema da liderança, da cultura e da gestão da cultura. Culmina-se com a apresentação do Modelo dos Valores Contrastantes (CVF1) para a liderança e gestão da cultura.

2.1. LIDERANÇA

Cunha e Rego (2009), consideram que não é possível encontrar consenso para uma única definição de liderança. Apresentam algumas definições de liderança de vários investigadores do tema, mas consideram particularmente interessante a definição de liderança sugerida pela equipa GLOBE (*Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness*) pela sua simplicidade e por resultar de proposta de uma rede de investigadores de mais de sessenta países:

A liderança é a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros” (p.20)

Yukl, por exemplo, na sua definição mais recente de liderança já engloba a liderança partilhada, argumentando que o processo de influência pode ser feito por um ou mais líderes. “Liderança é o processo de influenciar outros para compreender e concordar sobre o que é necessário ser feito e como fazê-lo, e o processo de facilitar esforços individuais e colectivos para alcançar objectivos partilhados” (Yukl, 2009, p.8 como citado em Lopes, 2009).

De acordo com Jesuíno (2005) existem quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentaram definir mas existe sobreposição suficiente entre as diferentes definições, o que permite uma caracterização mínima do conceito. Foi necessário examinar as relações entre o conceito de liderança e os de poder e autoridade a que está associado com um primeiro grande contributo de Weber. A autoridade seria segundo Weber, o poder legítimo, ou seja aceite, por aqueles sobre os quais se exerce. A autoridade, segundo Weber não é o poder mas a liderança legítima. O poder «é a probabilidade de um actor, dentro de uma relação social estar em posição de realizar a sua própria vontade a despeito da resistência», a liderança «é a probabilidade de uma ordem ser pronta e automaticamente obedecida, por parte dum determinado grupo de pessoas» Weber (1947 citado em Jesuíno, 2005, p.9). É Parsons (como citado em Jesuíno, 2005) quem contribui para uma visão da liderança em termos mais psico-sociológicos, ao estabelecer uma lógica entre os conceitos de liderança, poder e influência e introdução da dimensão política enquanto eficácia da acção colectiva, constituindo essa a condição da sua legitimação. Com Burns (1978, como citado em Jesuíno, 2005, pp.12-13) associado ao conceito de liderança é introduzido um novo elemento, o da realização de objectivos prosseguidos, independentemente ou mutuamente, tanto pelos líderes como pelos seguidores. A compatibilização e harmonização de objectivos próprios, a coordenação de

¹ Competing Values Framework – Modelo dos Valores Contrastantes

interesses através da negociação de conflitos é o que Burns veio a designar por liderança transaccional. Ainda segundo Burns, os líderes podem exercer uma liderança pedagógica traduzida pela definição de novos objectivos, novas normas de actuação e concertação colectiva, visando a transformação do grupo liderado como um todo e que designou por liderança transformacional.

Segundo Jesuíno (2005) há todo um quadro conceptual que iniciou com Weber e converge para uma caracterização dos processos de liderança com elementos considerados fundamentais: “o exercício intencional do poder e influência por parte de um actor; a natureza colectiva do destinatário; a preocupação com os objectivos comuns e por último, a legitimação predominantemente psicológica”(p.14).

Após cerca de 40 anos de pesquisas, a liderança enquanto processo psicológico, reuniu poucos conhecimentos e conduziu a resultados pouco aplicáveis. Na verdade é possível seguir a trajectória dos estudos sobre psicologia da liderança e verificar uma evolução teórica. Até aos anos 40 é evidente a preocupação em identificar os atributos pessoais e traços da personalidade dos líderes.

A contradição dos resultados obtidos levou os investigadores a concentrarem-se nos comportamentos observados, o que permitiu identificar grandes categorias, factores e estilos de liderança. Com a inconsistência dos resultados, nova inflexão teórica teve lugar e a partir dos anos 60 em que predominam investigações sobre comportamento organizacional, tanto na acepção macro de teoria das organizações, como na micro de comportamento dos indivíduos nas organizações, surge o paradigma da contigência. O próprio paradigma da contigência não produziu os resultados esperados.

Para todos estes fracassos, Miner (1975 como citado em Jesuíno, 2005,p.17) refere que o conceito de liderança deveria ser abandonado a favor de conceitos como o de controlo, de maior valor heurístico e Pfeffer (1997 como citado em Jesuíno,2005, p.17) que refere “a existência de uma ambiguidade básica no conceito de liderança que residia numa crença ingénua, partilhada pelos próprios investigadores de que os factores de sucesso ou de fracasso das organizações são atribuídas à acção dos seus respectivo líderes”.

Após este diagnóstico de Pfeffer (1977), outros investigadores de liderança foram vítimas, mas também cúmplices do que Ross (1977 como citado em Jesuíno,2005,p.17) designou como erro fundamental que consiste na tendência para subestimar a importância dos factores situacionais relativamente às disposições pessoais.

Os factores de sucesso das empresas norte-americanas com mais êxito foram investigados e Peters e Waterman (1982 como citado em Jesuíno 2005,p.18), que partiram de um pressuposto que consistia em secundarizar o papel da liderança, por ser essa a resposta normalmente evocada para explicar o que há de bom e mau nas organizações. Era sua convicção que as empresas deviam a sua excelência a um conjunto único de atributos culturais que as distinguiam das restantes, e se conseguissem compreender os atributos fariam um trabalho melhor do que atribuir o sucesso apenas à liderança. O que encontraram associado a quase todas as empresas bem sucedidas, foi que um ou dois líderes se achavam fundamentalmente associados a tal êxito.

De facto, outros estudos realizados conduziram a resultados que mostram que o efeito da liderança é limitado, embora não negligenciável e que o conceito de liderança é pouco indicado como ponto de partida.

Pfeffer (1977, p.111 como citado em Jesuíno 2005, p.18) conclui que «se o interesse reside na compreensão da causalidade dos fenómenos sociais tão exacta e precisamente quanto possível, então o conceito de liderança é possivelmente, pouco indicado como ponto de partida».

Agyris (1979 como citado em Jesuíno 2005, p.19) defende que embora a ideia básica se revele confusa e que o recurso a uma terminologia própria também não ajuda, ao nível da acção há que distinguir entre teorias declaradas (espoused) e teorias implícitas (in-use). Os líderes julgam pautar o comportamento pelas primeiras mas, na realidade seguem as segundas. Assim o papel da ciência deveria consistir em desolcutar as teorias implícitas, por forma a permitir um salto epistemológico no domínio do conhecimento e uma maior eficácia no domínio da acção.

Enquanto Calder (1977 como citado em Jesuíno 2005, p.20) preconiza uma mudança de nível epistemológico e propõe o quadro de atribuição causal e faz a partir da teoria da atribuição o quadro a partir do qual há que repensar os processos de liderança, Pfeffer (1977) preconiza uma maior atenção aos factores situacionais para explicar a eficácia organizacional, acaba por culminar nas teorias contingenciais, embora de forma menos ingénua pela crença da eficácia individual.

Como refere Jesuíno (2005), outras orientações que surgiram situaram o seu foco de interesse “ não tanto na combinação linear de efeitos principais e de interacção, mas nas interacções simbólicas subjacentes aos processos de liderança, tanto ao nível individual, como ao nível intra ou intergrupo”(p.20). Estas duas posições culminam em duas grandes orientações para o estudo da liderança nos anos oitenta: o paradigma funcionalista e o paradigma genético. Acrescenta ainda que muitos dos progressos recentes registados na psicossociologia da liderança se reclamam desta orientação alternativa cujas origens remontam por um lado à sociologia dos pequenos grupos, iniciada por Bales nos anos cinquenta e por outro lado à teoria transaccional de Hollander dos anos sessenta.

Para analisar as diversas teorias Jesuíno (2005) adoptou o esquema taxonómico de Jago (1982), segundo o qual era possível distinguir dois grandes critérios: “o critério da universalidade (o one best way) versus contingência e o critério dos traços versus comportamento dos líderes.”(p.20), conforme quadro 1.

Quadro 1 - Tipologia das Teorias da Liderança

Construto focal da liderança	Perspectivas teóricas	
	Universal	Contigente
	Tipo I	Tipo III
Traços do líder		
Comportamentos do Líder	Tipo II	Tipo IV

Fonte: Jesuíno (2005, p. 21)

Estas sequências indicam a ordem cronológica de surgimento das várias teorias.

Já Rego (1997.p39) apresenta tabela com as abordagens da liderança, construída com base em Yukl(1994) com quatro abordagens que refere como principais: Traços (ênfatisam os atributos pessoais dos líderes), comportamentais (ênfatisam o que os gestores fazem, os seus comportamentos), influência-poder (examinam o processo de influência entre líderes e seguidores) e situacionais (ênfatisam a importância de factores contextuais como por exemplo, um perfil ou estilo podem ser adequados a determinadas situações mas não a outras). Apresenta outras três abordagens, que atravessam duas ou mais das abordagens principais como a da Liderança participativa (Respeitam a partilha de poder e empowerment dos seguidores, mas estão enraizadas na tradição comportamental), Liderança carismática e transformacional (tentam explicar quais os traços e/ou comportamentos que levam os seguidores de certos líderes a fazerem esforços excepcionais e sacrifícios visando o alcance das missões e objectivos do grupo) e a da Liderança das decisões do grupo (preocupam-se com as condições que tornam a decisão grupal mais adequada do que a individual, com as variáveis que afectam o processo de tomada de decisão e com o modo de o líder agir para liderar eficazmente as reuniões do grupo)

Em Bilhim (2008), no sentido de criar alguma sistematização e encontrar forma de distinguir o líder do não líder, as diversas abordagens foram agrupadas em quatro grandes conjuntos de teorias; dos traços do líder; comportamentalistas; da contingência, e implícitas da liderança (Teoria da atribuição da liderança e teoria da liderança carismática).

(Storey, 2004.p14) apresenta um quadro que sumariza as várias teorias da liderança e autores/investigadores que estão associados a essas teorias e que se apresenta:

Quadro 2 – Resumo das principais teorias da liderança

Summary of the main theories of leadership	
Theory	Text
Trait theory; “innate qualities; great man theories”	Bernard(1926)
Behavioural theories: task related and relationship related; Style theory (e.g. autocratic vs democratic)	Ohio State University Studies; University of Michigan (Katz and Kahn1978; Likert1961); Blake and Moulton (1964.383)
Situational and contingency theory; repertoire of styles; expectancy theory	Fiedler (1967); Vroom and Yeton(1973); Vroom(1964);Yukl(2002); Hersey and Blanchard(1984)
Exchange and path-goal models (relationship between leader and led as a series of trades)	Graen and Uhl-Bien(1995); House(1991,1996)
“New leadership”; Charismatic and Visionary leadership; transformational leadership	Burns(1978); Bryman(1992; Conger and Kanungo(1998): Bass(1985a.1985b) Tichy and Devanna(1986); Konzes and Pasne81997)r
Constitutive, Constructivist theory	Grint(1997,2000)
Leadership within learning organizations: leadership as a creative and collective process; distributed leadership	Senge(1990a,1990b); Semlet(1989); Brown and Gioia(2002), Tichy(1997)
Post-Charismatic and post transformational leadership theory	Khurana (2002a,2002b); Maccoby (2000); Fullan(2001a,2001b)

Fonte: Storey (2004, p.14)

2.1.1. MODELOS TIPO I - TRAÇOS DO LÍDER UNIVERSAL

As teorias Tipo I correspondem à tentativa de definir os traços psicológicos do líder universal, indivíduos capazes de liderar qualquer grupo em qualquer situação.

A teoria dos traços de personalidade do líder procura definir os traços psicológicos, sociais, físicos e intelectuais e que descriminam o líder do não líder, por forma a prever comportamentos e particularmente, a servir de apoio nos testes psicológicos destinados a seleccionar chefias. O critério da personalidade não parece suficiente para discriminar líderes de não líderes e muito menos para distinguir líderes eficazes, de não eficazes. Esta teoria não entrou em linha de conta com factores situacionais e segundo Bilhim (2008), os oitenta anos de trabalhos de investigação sobre os traços do líder pouco acrescentaram ao conhecimento da liderança.

2.1.2. MODELOS TIPO II – COMPORTAMENTOS DO LÍDER UNIVERSAL

As teorias Tipo II, surgiram com o estudo dos comportamentos que caracterizam a melhor forma de liderar e os dois principais grupos de estudos efectuados pela Universidade de Ohio e de Michigan.

Os estudos da Universidade de Ohio procuraram identificar as dimensões independentes do comportamento do líder acabando por chegar a duas consideradas fundamentais:

“a iniciativa da estruturação que define o relacionamento que deverá existir entre o líder e os membros e se empenha no estabelecimento de formas bem definidas de organização, de canais de comunicação e de procedimentos; a consideração que consiste no comportamento caracterizado pela amizade, pela confiança mútua, pelo respeito e calor humano no relacionamento entre o líder e os membros da sua equipa” (Bilhim, 2008, p345)

A investigação indicou que os líderes que revelam elevado nível nestas duas dimensões tendem a obter maior realização e satisfação dos seus subordinados, do que aqueles que mostram níveis mais baixos.

Bilhim (2008) refere que os estudos da Universidade de Michigan tiveram como objectivo identificar as características de comportamento do líder relacionadas com a eficácia. Seleccionaram duas dimensões do comportamento do líder relacionadas com a eficácia a que chamaram: orientação para o empregado e orientação para a produção:

“Na orientação para os empregados, os líderes interessam-se por cada um deles, reconhecem a sua individualidade e as suas necessidades pessoais, e valorizam muito a relação interpessoal; na orientação para a produção os líderes dão maior ênfase à produtividade, encaram os empregados como instrumentos para atingirem objectivos organizacionais, e salientam os aspectos técnicos ou de tarefa do trabalho” (Bilhim, 2008, p.346)

A conclusão de Michigan é mais favorável ao líder cujo comportamento se encontra orientado para a relação interpessoal com os empregados. Estes encontram-se associados a grupos de trabalho mais produtivos e a trabalhadores mais satisfeitos. Contrariamente a orientação para a produção aparece associada à menor produtividade e mais baixa satisfação no trabalho.

O quadro destas abordagens tem por fim a identificação do estilo universal ou ideal de liderança.

2.1.3. MODELO TIPO III - CONTINGENTE- TRAÇOS DO LÍDER E SITUAÇÕES

A crença no líder universal dá lugar a uma perspectiva contingencial que admite que a eficácia da liderança é função da situação o que levaria a que um líder altamente eficaz numa situação fosse menos eficaz noutras situações. Assim surge a teoria do tipo III, teoria da contingência de Fiedler em que é atribuída importância ao estilo pessoal do líder. O instrumento de medida utilizado para caracterizar os estilos pessoais de liderança a partir da forma como descrevem o colega com que tiveram maior dificuldade em colaborar numa tarefa comum e surgem estilos orientados para as relações humanas ou para a tarefa. (Jesuino, 2005)

O modelo postula que a eficácia dos grupos depende da adequação da relação entre o estilo de interação do líder com os subordinados, e do grau em que a situação permite o seu controlo e eficiência. Três variáveis principais determinam se uma situação é favorável ou desfavorável ao líder: As relações pessoais líder / membro, do grupo, e grau de confiança e respeito dos subordinados para com o líder; o grau de estruturação da tarefa atribuída ao grupo e sua formalização; o poder e a autoridade proporcionados pela posição do líder. Fiedler (citado em Bilhim, 2008) concluiu que quanto melhor for a relação com os membros, mais estruturada for a função e forte for a posição do poder, de mais controlo ou influência o líder disporá. Descobriu que os líderes orientados para a tarefa são bem sucedidos, tanto em situações favoráveis como desfavoráveis. Os líderes orientados para o relacionamento são bem sucedidos nas situações intermédias.

A teoria de Fiedler conduziu a resultados controversos e novos modelos de contingência são propostos pelos investigadores.

2.1.4. MODELO TIPO IV - MODELOS DE CONTINGÊNCIA DE SEGUNDA GERAÇÃO

Passa a ser ensaiada a hipótese de considerar o efeito moderador nas variáveis situacionais não sobre as características da personalidade mas sobre o comportamento dos líderes e a estas novas teorias da contingência foi atribuída a classificação do tipo IV e como exemplo temos “o modelo decisional de Vroom e Yeton (1974), o modelo de Bass e Valenzi (1974) e o modelo de Osborn e Hunt (1974)” (Jesuíno, 2005, p.22)

Diversas abordagens procuraram investigar em contextos reais, tentando identificar as variáveis situacionais influenciadoras do sucesso de um determinado estilo de liderança e segundo Bilhim (2008), as seis teorias mais importantes são: o contínuo autocrático-democrático, que Jesuíno (2005) refere como modelos de decisão racional; o modelo de Fiedler; a teoria situacional de Blanchard; a teoria da troca, líder-membro; a teoria condutora de objectivo; o modelo do líder-participação (de Vroom e Yeton).

O modelo Contínuo Autocrático-Democrático é apresentado com um contínuo entre dois pontos extremos em que num deles se encontra uma liderança centrada na chefia, em que o líder toma a decisão e comunica-a aos subordinados esperando que estes a cumpram e no outro o líder que partilha o seu poder de decisão com os subordinados permitindo que cada um tenha voz com igual peso- uma pessoa, um voto. Entre os dois extremos existe um conjunto de estilos de liderança. Os estudos permitiram concluir que parece existir uma ligação clara entre participação, ou estilo democrático e satisfação no trabalho mas já não sugerem de forma clara que haja relação com a produtividade.

Segundo Jesuíno (2005), “a teoria situacional desenvolvida por Hersey e Blanchard baseia-se na interação entre as directrizes (comportamento dirigido para a tarefa) que o líder emite; o apoio sócio-afectivo prestado (comportamento de relacionamento) pelo líder e o nível de maturidade dos colaboradores numa tarefa específica” (p.132).

A maturidade é a capacidade e a disposição das pessoas assumirem a responsabilidade de dirigir o seu próprio comportamento. Essas variáveis de maturidade devem ser consideradas somente em relação a uma tarefa específica a ser realizada. “São definidos quatro estádios de maturidade: M1 (maturidade baixa, pessoas que não revelam capacidade nem disposição ou são inseguras), M2 (maturidade entre baixa e moderada, pessoas que não têm capacidade mas têm disposição ou confiança em si), M3 (maturidade entre moderada e alta, pessoas que têm capacidade mas têm disposição ou são inseguras) e M4 (maturidade alta, pessoas capazes e dispostas)” Bilhim, 2008, p.350).

Como refere Bilhim (2008), na liderança situacional são usadas as duas dimensões de Fiedler, a tarefa e a relação. Classifica cada uma como alta ou baixa e combina-as nos quatro estilos de liderança referidos: Determinar (tarefa elevada e baixo relacionamento). O líder define os papéis e indica o que, quando, como e onde as diversas tarefas são feitas. Salienta um comportamento directivo; Persuadir (tarefa elevada e elevado relacionamento) – o líder dá a maior parte das orientações e convence os liderados a adoptarem os comportamentos desejados; Compartilhar (tarefa baixa e relacionamento elevado). Há partilha da decisão entre o líder e subordinados, em que o papel daquele é o de facilitar a comunicação; Delegar (tarefa baixa e baixo relacionamento). O líder dá pouca direcção e apoio mas identifica o problema, deixando aos liderados a responsabilidade da execução.

Vroom e Yeton (1973, como citado em Bilhim, 2008, p.353) propuseram o modelo do Líder-Participação, que apresenta um conjunto de regras para determinar a forma e a quantidade de participação, em diferentes situações, a ter em conta na decisão. O modelo relaciona o comportamento de liderança e participação na tomada de decisão. Defendem que a estrutura das tarefas pode ser mais ou menos rotineira e que para serem eficazes os líderes devem ajustar o seu comportamento a esta estrutura. É um modelo normativo que fornece um conjunto de regras sequenciais que devem ser seguidas na identificação na forma e da quantidade de participação na decisão dos diferentes tipos de situação. Como refere Bilhim (2008) “o modelo é uma árvore de decisão que integra sete situações contingentes, cinco estilos de liderança alternativos e assume que qualquer dos cinco pode ter lugar numa dada situação” (p.353).

2.1.5. A MUDANÇA DE PARADIGMA E AS NOVAS TEORIAS

Um dos problemas das teorias da contingência é o procurarem em última análise recuperar o mito do estilo ideal embora com uma maior especificação dos factores que a condicionam e o estudo da liderança é restringido à modalidade transaccional ou seja ao controlo dos sistemas sociais, ficando este modelo de estudo, alheado do estudo da liderança transformacional de que resultam os saltos qualitativos quer ao nível dos grupos, das organizações ou dos sistemas culturais.

Segundo Jesuíno (2005), para o avanço teórico das teorias da liderança contribuiu o avanço teórico que se verificou em psicologia social nomeadamente no que diz respeito às mediações cognitivas e comportamentais que moderam as interacções interpessoais e grupais, como o caso da teoria da

atribuição e da teoria da categorização social, às transacções entre líderes e seguidores. A análise passa a ser centrada não apenas no líder versus situação, mas no próprio processo de liderança e temos novas abordagens sobre liderança que centram a sua atenção às interacções entre líderes e subordinados de forma a examinar as transacções recíprocas que têm lugar entre eles.

Como refere Jesuíno (2005) “dos líderes passamos à liderança, enquanto processo complexo das interacções que têm lugar entre líderes e seguidores, entre chefes e subordinados, com vista a determinar factores causais explicativos de actuação dos grupos bem como da sua maior ou menor eficiência” (p.325). Assim, de uma psicologia diferencial dos líderes passa-se à psicologia social da liderança enquanto processo de influência social. “Houve uma mudança de paradigma mas os dois acabam por se complementar. Neste novo cenário os líderes como protagonistas da mudança perdem muita importância pois o peso das estruturas, fortemente limitativo da sua acção discricionária e inovadora, reintroduz assim, a um nível de abstracção mais elevado, a mesma lógica funcionalista” (Jesuíno, 2005, p.335).

Nos anos oitenta e na presente década, há um retorno às teorias dos traços do líder sendo dado, pelos investigadores, algum avanço a essas teorias à luz das teorias implícitas.

De acordo com Bilhim (2008) “a teoria da atribuição tenta compreender as pessoas fora de uma estrutura de causa efeito. No contexto da liderança, esta teoria postula que aquela é apenas uma atribuição que as pessoas fazem acerca de outro indivíduo. Usando a estrutura desta teoria os investigadores descobriram que as pessoas caracterizam os líderes com traços como: inteligência, personalidade ousada, aptidão verbal forte, agressividade, compreensão e engenho. Por outro lado, os líderes com estrutura para tomar iniciativas e consideração elevadas apresentam características consistentes com atribuição do que faz um bom líder. Ora isto parece indicar que independentemente da situação, as características de um estilo com classificação elevada nas duas dimensões mencionadas é percebido pelos outros como sendo o melhor. Estudos recentes sobre a personalidade de certos líderes empresariais e políticos indicam que o líder “heróico” é visto como alguém que assume uma causa difícil e impopular, e que, com determinação e persistência, acaba por ter sucesso” (p.355).

Cunha e Rego (2009) retomam e actualizam a tipologia das concepções de liderança elaboradas por Jesuíno em 1987, em que aos quatro primeiros tipos, aqui apresentados no “Quadro 1 – Tipologia das Teorias da Liderança”, são acrescentados dois novos, decorrentes do recente interesse pelo tema da liderança baseada nos valores: “líder íntegro (ou de nível 5) ou sobre os comportamentos: coach (desenvolvimentista e transformacional)” (p.23).

A dicotomia universalidade contingência veio de algum modo, a ser desafiada pela lógica da liderança baseada em valores e dela resultaram duas grandes abordagens, consoante o foco incide sobre a personalidade: líder íntegro (ou de nível 5) ou sobre os comportamentos: coach (desenvolvimentista e transformacional). Como os próprios autores referem a liderança de nível 5 também incorpora comportamentos e o coaching implica a posse de determinadas características de personalidade e por isso surgem apenas para ajudar a organizar o pensamento.

Segundo Cunha e Rego (2009) têm emergido propostas de os líderes que indicam a necessidade de o líder ser íntegro, ético e respeitador e referem autores (European Commission (2001); Greendield (2003); Rego, Moreira e Sarrico (2003); Snider, Hill e Martin (2003) citados em Cunha e Rego, p.32) que têm apresentado contributos, sugerindo a “necessidade de as empresas serem socialmente responsáveis com diversos *stakeholders* (predominantemente os colaboradores), e de os líderes actuarem ética e responsabilmente – para que as suas empresas sejam elas próprias éticas”. Kamungo e Mendonça (1996, p.33 como citado em Cunha e Rego, 2009, p.32) ilustraram esta abordagem a aduzirem que “os líderes organizacionais necessitam da ética como peixe carece da água e os seres humanos de ar”.

Há uma crescente perspectiva segundo a qual os líderes eficazes são os que praticam uma liderança inclusiva (gerem participativamente), cultivam a competência em ouvir, focalizam-se nas necessidades, aspirações e valores dos seus colaboradores, actuam procurando estabelecer relações de confiança ou seja são autênticos, respeitam os seus colaboradores, são de confiança. A abordagem de líder íntegro, ou executivo de nível 5, foi proposta por Collins (2001 como citado em Cunha e Rego, 2009, p.32) que deu ênfase a valores como a tenacidade e energia necessárias para trabalhar em ambientes competitivos, a maturidade emocional, a consciência das forças e fraquezas próprias, a ponderação. Argumentou que existe uma hierarquia de capacidades de liderança que permite classificar 5 níveis hierarquizados de capacidades de liderança sendo necessário atingir as de nível 5 para obter elevados desempenhos organizacionais e denotam um conjunto comum de características: “São modestos, evitam a adulação, não são «gabarolas»; Expressam tenacidade e vincada determinação – é sobre elas que assentam os processos motivacionais dos colaboradores, e não sobre imagens carismáticas reverentes; Canalizam a ambição e os esforços para a organização – e não para a grandiosidade pessoal; Para aferirem responsabilidades pelos fracassos, olham-se ao espelho, e não pela janela. Assumem os erros, em vez de procurarem bodes expiatórios; Para aferirem as responsabilidades pelos sucessos, olham pela janela, e não pelo espelho; São decididos na ânsia de produzirem os melhores resultados a longo prazo. Almejam desempenhos duradouros excelentes” (Collins, 2001 como citado em Cunha e Rego, 2009, p.33). Trata-se claramente do perfil de um líder servidor da organização, dedicado e competente.

Uma tipologia de liderança focada nos valores e na vertente dos comportamentos, conduziram ao tipo *Coach* e corresponde às “actuações do líder norteadas por um valor supremo: ajudar os outros a trilharem o seu próprio caminho de autodesenvolvimento” (Rego, Cunha, Oliveira e Marcelino, 2004 como citado em Cunha e Rego, 2009, p.33). Já não é ao líder que compete descobrir o que é melhor para os subordinados mas sim ajudar cada colaborador a descobrir a forma de expressar melhor os seus talentos. A lógica subjacente ao coaching consiste num «processo que fomenta no colaborador o conhecimento de si mesmo e impulsiona o desejo de mudar» (Urrutikoetxea 2003, p.174 como citado em Cunha e Rego, 2009, p.33) e a orientação para a que a mudança aconteça com o fim de: satisfazer as necessidades da pessoa, assegurando-lhe empregabilidade e satisfazer as necessidades da empresa, trazendo-lhe vantagens competitivas e resultados.

Cunha e Rego (2009) referem-se ao coaching como uma categoria de comportamentos assentes num claro conjunto de valores como autodesenvolvimento, respeito e autonomia e corresponde ao líder «autenticamente transformacional». Esta denominação é usada em oposição à de líder pseudotransformacional ou impostor (Bass e Steidlmeier, 1999 como citado em Cunha e Rego, 2009, p.35).

Segundo Cunha e Rego (2009) a noção de liderança «autenticamente transformacional» está, “impregnada de preocupações de natureza ética, sob pena de os efeitos serem perversos, tanto para os colaboradores como para a organização” (p.35), contrariamente aos “líderes pseudotransformacionais muitas vezes carismáticos, mas mais focalizados em si próprios do que no desenvolvimento dos colaboradores e nos benefícios da equipa e da organização” (p.38).

Bilhim (2008, p.356 cita Lopes e Reto): “a teoria da liderança carismática é um prolongamento da teoria da atribuição, e parte do pressuposto de que os seguidores atribuem a outro capacidades extraordinárias ou heróicas, quando lhe observam certos comportamentos”.

Os estudos procuram diferenciar o líder carismático do não carismático e concluíram que há dois tipos de líder: “o líder transaccional, que guia ou motiva, os seus seguidores na direcção das metas estabelecidas, clarificando o papel e as exigências das tarefas; o líder transformacional, que inspira cada um a transcender os seus interesses para bem da organização e obtém esforços adicionais para cumprimento das metas” (Bilhim, 2008, p.356).

Todo o líder transformacional é um líder carismático, uma vez que é visto como heroico e tem um profundo e extraordinário efeito sobre os seus seguidores e a liderança carismática parece ser particularmente necessária quando existe no trabalho uma componente ideológica forte, nomeadamente no período inicial de certas organizações. Bilhim (2008) cita Bennis que depois de ter estudado noventa dos mais eficazes e bem sucedidos líderes nos EUA, afirma que tinham quatro competências em comum: forte visão; capacidade de comunicar de forma clara e, consequentemente, de levar à pronta adesão dos seguidores; mostram consistência na prossecução da sua visão, conhecem as suas forças e capitalizam nelas.” (p.357).

Cunha e Rego (2009, p.35) apresentam um quadro construído a partir de Bass e Steidlmeier (1999) que resume a forma de actuar do líder autenticamente transformacional:

Quadro 3 – Como actua o líder autenticamente transformacional

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Orienta a sua necessidade de poder para benefício da organização e dos seus seguidores. Está interior e exteriormente preocupado com o bem do grupo, da organização ou da sociedade como um todo- Está disposto a fazer auto-sacrifícios- O seu objectivo não é ser idolatrado - mas obter a adesão dos seguidores- Focaliza-se no desenvolvimento dos colaboradores. Proporciona apoio, mentoria e oportunidades de crescimento aos colaboradores |
|---|

- Tolera e fomenta a expressão de pontos de vista diferentes dos seus próprios
- Trata cada seguidor como indivíduo
- Fomenta os valores da lealdade, da justiça, da honestidade, dos direitos humanos, da verdade, da franqueza, da harmonia e do trabalho sério.
- É honesto, autêntico, confiável
- Promove políticas, procedimentos e processos éticos
- Ajuda os seguidores a questionarem as assunções e a gerar soluções mais criativas
- Procura desenvolver competências da liderança nos seguidores. Ajuda-os a serem mais competentes e bem sucedidos
- Para ele as pessoas são um fim em si mesmo - e não instrumentos

Fonte: Cunha e Rego (2009)

Rego e Cunha (2003, p.239) aborda a indubitável popularidade da liderança transformacional, pois os estudos têm revelado que comparativamente com o transaccional, ela tende a relacionar-se mais positivamente com o desempenho individual e a eficácia organizacional mas os dados também apontam para os efeitos positivos de um comportamento transaccional – a recompensa contingente. Existe consenso em torno da ideia de que os “líderes mais eficazes são transaccionais e transformacionais” (Chai, 2000 como citado em Rego e Cunha, 2003, p.239) “A liderança transformacional incrementa a eficácia da transaccional- não a substitui.” (Bass, 1999 como citado em Rego e Cunha, 2003, p.239)

Segundo Rego e Cunha (2003, p.240), enquanto Burns (1978) limitou a liderança transformacional aos líderes que apelam a valores morais positivos e necessidade de elevada ordem de seguidores, Bass (1985) classificou como transformacional todo o líder que activasse a motivação dos seguidores e aumentasse o respectivo empenhamento independentemente de os efeitos serem benéficos para os seguidores, não excluindo desta forma líderes como Hitler. Bass e Steidlmeier (1998, p.187) corrigem fazendo referência que são simuladamente transformacionais e embora com fraco sublinhado projectam o seu modelo sobre liderança transaccional.

Quadro 4: Uma tipologia quadrangular de líderes

	Simulado / Falso	Autêntico
Transformacional	Falso messias Tiranos da História	Modelos transformacionais Líderes exemplares
Transaccional	Manobradores / Fingidores	Gestores honestos

Fonte: Rego e Cunha (2003, p.242)

Bilhim (2008) refere Quinn (1996) que identifica três paradigmas no interior de uma organização: técnico; transaccional e transformacional. O quadro seguinte apresenta os três paradigmas de Quinn.

Quadro 5 – Os Três paradigmas de Quinn

	Técnico: Indivíduo	Transaccional: Gestor	Transformacional: Líder
Primeiro objectivo	Sobrevivência	Sobrevivência	Realização da visão
Natureza da organização	Sistema técnico	Sistema político	Sistema moral
Fonte do poder	Comptência técnica	Eficácia da transacção	Valores essenciais
Fonte de credibilidade	Estandardização técnica	Posição na organização	Integridade de comportamento
Relação com a autoridade	Cínica	Imediata	Própria
Relação com a elite	Confronto racional	compromisso	Confrontação complexa
Relação com o planeamento	Racional e tático	Racional e estratégico	Aprendizagem pela acção
Comunicação	Factual	Conceptual	Simbólica
Estratégia	Simple	Complexa	Muito complexa
Comportamento	Convencional	Convencional	Não convencional
Compreensão	Compreensível	Compreensível	Quase incompreensível
Fonte do paradigma	Formação profissional	Socialização Administrativa	Renascimento pessoal

Fonte: Quinn (1996 como citado em Bilhim 2008, p.358)

Os líderes transformacionais conseguem ver para além da competência técnica (indivíduos), ou da troca política (gestores) e o seu principal objectivo é realizar a visão mesmo que isso implique sacrifício pessoal em favor da organização. Estes visionários são conhecidos como líderes transformacionais e seguem o paradigma da transformação moral. Ao assumir posições morais fazer o que está certo para a colectividade acaba por ser seguido pelos restantes membros da organização. (Bilhim, 2008)

Segundo Quinn, citado em Bilhim (2008, p.359) os líderes assumem quatro papéis contrastantes:

Visionário, preocupado com a inovação. É o líder que se preocupa com o futuro, está ao corrente das últimas tendências e que se mantém em constante actualização face à mudança, focalizado nos objectivos e na gestão e que comunica e transmite com senso, o caminho da organização a longo prazo. Enquadra a sua posição entre a sua preocupação com a flexibilidade e o exterior da organização., centrado nas metas;

Motivador, ligado aos membros da equipa de trabalho. Centra-se no interior da organização e prefere a flexibilidade. O relevo de actuação vai para a escalada do compromisso, focaliza-se nos valores da organização, desafia as pessoas com novas metas e aspirações e cria um sentimento generalizado de entusiasmo.

Estes dois papéis são transformacionais

O líder transaccional é descrito segundo dois dos seguintes papéis:

Analizador concentrado na eficiência, que presta atenção à eficácia de operações, avalia projectos propostos, e integra perspectivas contraditórias e necessidades. Está marcado pela estabilidade e focalizado para o interior da organização;

O papel do Supervisor, caracteriza o indivíduo que presta atenção ao desempenho, se foca nos resultados, resolve problemas e influencia níveis baixos de decisão. Está preocupado com a performance. Está circunscrito pela estabilidade e focalizado no exterior da organização.

Este é o paradigma transaccional da liderança, em que apenas há coordenação de interesses, através da negociação de conflitos, os quais estarão situados na área da coordenação.

A liderança transformacional visa a transformação do grupo liderado como um todo. Este tipo de liderança obriga a um comprometimento mútuo, permitindo a todos os intervenientes, níveis elevados de motivação e moralidade, associando-se a valores finais como a liberdade ou a equidade. A liderança transaccional está mais vocacionada para o período de evolução lento da organização e de menor turbulência, enquanto que a transformacional é mais apropriada a períodos da fundação e mudança das organizações.

2.2. LIDERANÇA E CULTURA

O modo como os líderes afectam a cultura das suas organizações é pertinente para o estudo da liderança transformacional. Schein é um dos autores que mais tem contribuído para a compreensão do assunto tal como refere Rego (1997, p.404).

A cultura organizacional permite responder a dois tipos de problemas: os de sobrevivência da organização no ambiente externo e os problemas de integração interna e Schein considera que os líderes detêm um grande potencial capaz de criar e reforçar aspectos da cultura, sobretudo na fase da fundação da empresa e em períodos de crise, podendo para isso usar diversos mecanismos primários e outros secundários. Assim podemos ver de que forma os líderes podem afectar a cultura das suas organizações e como os comportamentos associados com os líderes transformacionais podem ajudar a transformar e a revitalizar as organizações tornando-as mais aptas a enfrentarem a mudança. Rego (1997, p.413 cita Podsakoff et al) que notaram existirem pelo menos seis comportamentos associados com os líderes transformacionais: identificam e articulam uma visão (identificam novas oportunidades, desenvolvem e articulam uma visão do futuro e inspiram os outros para a sua prossecução); modelam os comportamentos dos outros (os seus comportamentos são consistentes com os valores que defendem); Fomentam a aceitação dos objectivos do grupo (promovem a cooperação, levando os empregados a trabalhar para uma meta comum); Têm expectativas de elevado desempenho; Proporcionam apoio individualizado; Estimulam intelectualmente os empregados.

A cultura, segundo Bilhim (2009), pode ser entendida como uma consequência da gestão de recursos humanos ou, pelo contrário, como a gestão de recursos humanos é um artefacto da cultura. Na literatura, as práticas de gestão de recursos humanos como recrutamento e selecção, formação, avaliação, remuneração, entre outras, são por muitos autores consideradas expressão da cultura da organização. Por outro lado há quem saliente a influência recíproca entre gestão de recursos humanos e cultura (Bilhim, 2009).

“A cultura enforma tudo e todos nos contextos organizacionais, colocando as práticas de gestão, em geral, e as de recursos humanos, em particular, na dependência directa das características dos contextos organizacionais” Bilhim (2009, p.177)

O quadro 6 apresenta os mecanismos através dos quais os líderes podem influenciar a cultura organizacional. Verifica-se que a problemática da cultura enquanto variável organizacional tem de ser tida em conta.

Quadro 6 - Mecanismos através dos quais os líderes podem influenciar a cultura organizacional

Primários		Secundários	
Mecanismos	Caracterização e exemplos	Mecanismos	Caracterização e exemplos
Atenção	Os líderes transmitem as suas prioridades, valores e interesses através da comunicação e do comportamento.	Desenho da estrutura organizacional	Ex: uma estrutura centralizada induz a crença que só o líder determina o que é melhor mas descentralizada já induz a crença na iniciativa individual e responsabilidade partilhada.
Reacções a incidentes críticos e crises	As emoções que transmitem sobretudo em momentos delicados ou crise têm um efeito muito especial	Desenho de sistemas e procedimentos	Os orçamentos, Sessões de planeamento, relatórios, sistemas de informação podem formalizar a atenção em certas actividades e critérios e ajudam a reduzir a ambiguidade de papel
Afectação de recompensas e status	Quais os comportamentos que o líder recompensa e pune? Atribui símbolos de status ou não faz diferenciações	Ritos e rituais	A ritualização dos comportamentos que o líder valoriza reforça condutas similares
Modelação de papéis	Comunicam valores através das suas acções, especialmente as de lealdade, auto-sacrifício e espírito de serviço	Desenho de espaços físicos	A concepção dos espaços são consistentes ou não com o valor da comunicação aberta
Afectação de recursos escassos	Como é elaborado o orçamento? O líder decide ou não tendo em conta propostas da base?	Histórias lendas e mitos	As histórias acerca de importantes eventos e pessoas podem ajudar a transmitir valores e assunções.
Crítérios de promoção admissão e despedimento	Que critérios são usados na promoção ou no despedimento?	Declarações formais	Declarações públicas de valores, credos escritos, códigos e filosofias podem funcionar como suplemento de outros mecanismos.

Fonte: Rego (1997, pp.406-410) e Schein (1992)

2.3. CULTURA – CONCEITO E DIMENSÕES

Vários são os autores, tais como Hofstede, Ouchi, Pascale e Athos entre outros, que salientaram a importância da cultura quer na dimensão nacional, quer na organizacional.

Nas últimas décadas, muitas foram as dimensões da cultura propostas por diversos autores. Algumas dimensões interessantes de serem aprofundadas são, por exemplo, as propostas por Hofstede e por Quinn e colaboradores.

2.3.1. CONCEITO DE CULTURA

De acordo com Bilhim (2008, p.191) as organizações devem ser encaradas como organismos ou sistemas abertos, dentro de uma envolvente com a qual trocam energia e informação. As empresas que atingem níveis de excelência são marcadas por fortes culturas e de tal maneira fortes que ou se integram nelas ou se rejeitam. Segundo Schein, a cultura é um produto da aprendizagem da experiência de grupo, é algo que a organização “tem”. É por isso que quando se encara a cultura como um sistema de ideias e significados partilhados, as organizações passam a assumir formas expressivas, manifestações da consciência humana e daí o seu estudo incidir também nos aspectos simbólicos. É neste contexto que se pode falar de as organizações serem cultura. Na primeira aceção, “ter cultura”, o seu estudo é igual ao das outras variáveis e a cultura será uma das variáveis entre muitas. Na aceção “ser cultura” a organização tem de ser compreendida de outra maneira, tentando estudá-la numa perspectiva cognitiva em que se identificam os conhecimentos comuns utilizados pelos membros para perceber, classificar e analisar fenómenos e comportamentos e na simbólica em que o objecto de estudo é o processo que levou as pessoas a partilhar uma visão comum.

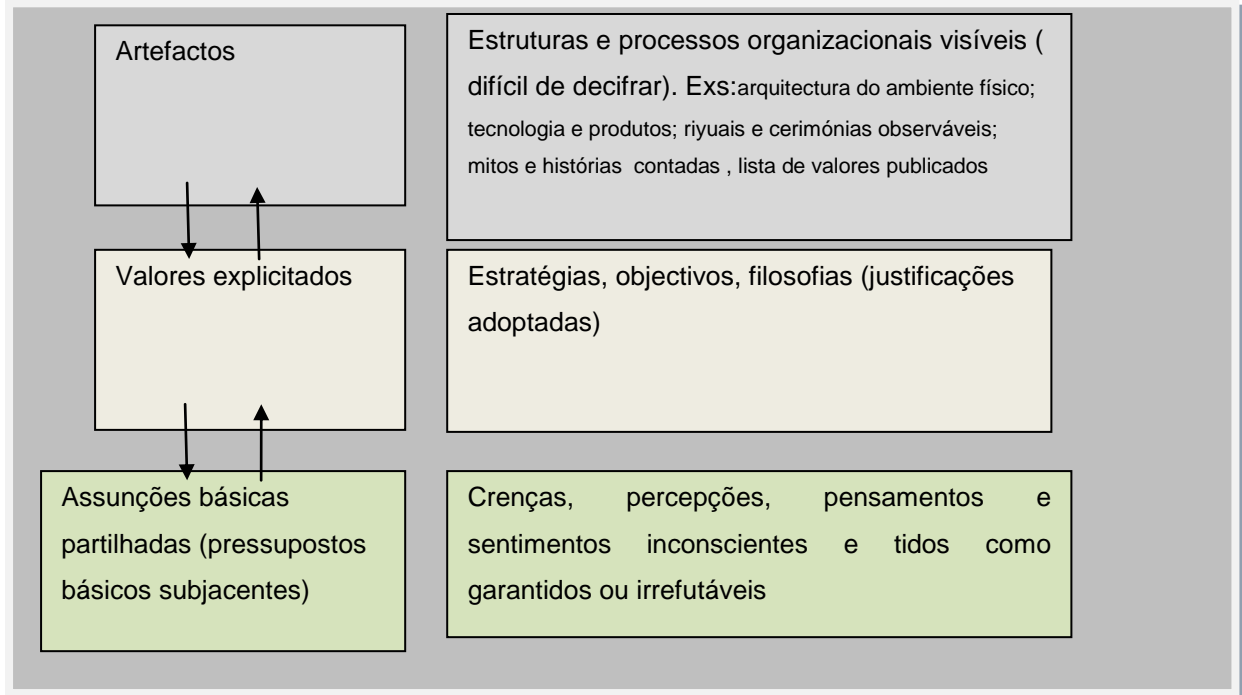
Schein (1992) define cultura como sendo as assunções básicas e crenças partilhadas pelos membros de um grupo na organização. Elas envolvem o ponto de vista do grupo acerca do mundo, do lugar que nele ocupa, da natureza do tempo e do espaço, da natureza humana e das relações humanas. Cabe distinguir entre assunções básicas e valores explicitados. Só as primeiras podem ser consideradas como verdadeiros traços de cultura, embora os membros organizacionais nem sempre tenham consciência delas .

Os valores explicitados são constituídos por estratégias, objectivos e filosofias declaradas, mas podem ser inconsistentes com as assunções básicas. Quando isso acontece não reflectem a cultura. Como exemplo, o valor primário explicitado de uma escola pública é, em princípio educar os estudantes. Todavia um objectivo menos óbvio (embora com influência predominante) pode ser o emprego de professores e a manutenção de alunos ocupados (enquanto não entram no mercado de trabalho) (Rego,1997, p.405). Ora isto significa que o estudo rigoroso da cultura organizacional exige a descoberta dessas assunções básicas, o que implica tentar perceber o que está por detrás das facetas visíveis e declaradas, ou seja: não basta pesquisar as estruturas e processos organizacionais

visíveis, nem as estratégias, objectivos e filosofias explicitadas. Com efeito estes dois níveis nem sempre manifestam as assunções básicas, podendo mesmo contrariá-las.

Schein (1992) não só define o conceito de cultura como mostra a sua relação com a liderança como define os níveis de análise da cultura (p.17):

Figura 2: Os níveis de análise da cultura



Fonte: Schein (1992, p.17) e Rego (1997, p.405)

Hofstede (1991, p.21) define cultura como “a programação colectiva da mente que distingue os membros de um grupo² ou categoria de pessoas sobre outro”, a qual se manifesta por valores, rituais, heróis, e símbolos. Existem, de acordo com Hofstede, (Hofstede, 1991, p.23) quatro níveis de manifestação de cultura: **os valores**, emergem a um nível mais profundo, sendo estes possuídos por indivíduos ou colectividades, influenciam o comportamento destes, o que significa que determinam a definição subjectiva de racionalidade. Os valores são sentimentos que englobam pólos opostos (por exemplo, bem versus mal, sujo versus limpo; feio versus bonito, normal versus anormal, racional versus irracional...) e cabe a cada indivíduo a definição dos valores mais apropriados a cada contexto; **os rituais**, são actividades colectivas que são desnecessárias para atingir os fins desejados, mas que são fundamentais, no contexto da cultura, para manter a ligação entre o indivíduo e as normas da colectividade/organização; **os heróis**, são referidos pelo autor, como sendo as pessoas cujas características são extremamente apreciadas em determinada cultura, pelo que estas pessoas são modelos de comportamento; de referir que estas pessoas podem estar vivas ou mortas, ou serem reais ou imaginárias e **os símbolos**, são palavras, imagens, gestos e objectos que portam significados complexos para os indivíduos que partilham essa mesma cultura.

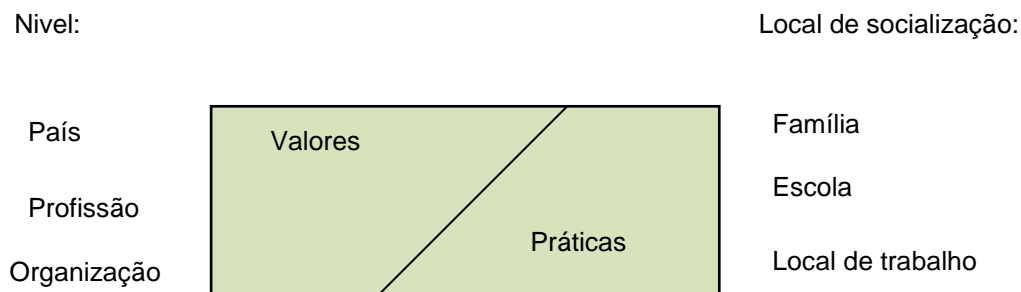
² Um grupo representa um certo número de pessoas que estão em contacto umas com as outras. Uma classe inclui pessoas que sem que necessariamente entrem em contacto, têm qualquer coisa em comum.

Os símbolos, heróis e rituais são agrupados nas práticas para marcar a sua visibilidade para o observador externo. O significado cultural destas práticas depende, no entanto, da interpretação dada pelos indivíduos que fazem parte dessa cultura. (Hofstede, 1991, p. 24)

Segundo o autor o conceito de cultura nacional é distinto do de cultura organizacional, isto porque no primeiro, a ênfase é nos valores, já no segundo conceito, a ênfase é nas práticas. O maior peso dos valores na cultura nacional está, de acordo com Hofstede (1991), relacionado com o facto de os valores serem adquiridos (na sua maioria) até aos primeiros 10 anos de vida de uma criança. De acordo com o autor e no que se refere às práticas organizacionais, estas só são adquiridas pela socialização no local de trabalho (normalmente na idade adulta das pessoas). Hofstede (1991) refere que as percepções partilhadas das práticas diárias são o elemento principal da cultura organizacional. A cultura nacional sobrepõe-se à cultura organizacional pois os valores sobre que assenta a cultura das pessoas a nível individual representam acima de tudo valores de âmbito nacional, ou seja, a cultura de um povo sobre a cultura de uma organização.

Hofstede (1991, p. 233) apresenta a figura 3 que ilustra precisamente o facto de ao nível nacional as diferenças culturais residem principalmente nos valores e menos nas práticas e ao nível das organizações estas diferenças residem sobretudo nas práticas e menos nos valores. Um nível intermediário da profissão foi inserido a metade entre país e organização. A escolha de um sector de actividade parece implicar por sua vez a aquisição de ambos, os valores e práticas.

Figura 3: As diferenças culturais ao nível dos países, das profissões e das organizações



Fonte: Hofstede (1991, p.233)

É possível verificar que existe certa concordância em relação ao conceito de cultura, em que aspectos como os valores, artefactos, assumpções, procedimentos, entre outros, são comumente referidos.

2.3.2. DIMENSÕES DA CULTURA

Nas últimas décadas, muitas foram as dimensões da cultura propostas por diversos autores tais como, Deal e Kennedy, Roger Harrison, Charles Handy, Hofstede e de Quinn e colaboradores apresentadas por Bilhim (2008, p.195).

Deal e Kennedy (como citado em Bilhim, 2008) propõem duas dimensões, uma baseada na velocidade do feedback (alta versus baixa) e outra em relação ao risco (risco baixo versus risco alto).

Hofstede (1991) fez uma pesquisa sobre os funcionários da IBM, que trabalhavam em filiais locais de cinquenta países em cinco continentes, sobre exames das atitudes dos empregados, utilizando um único tipo de questionário. Este questionário incidia essencialmente sobre os valores pessoais relacionados com a situação do trabalho. Estudou sobre diferenças culturais existentes em vários países para verificar a importância da cultura nacional na forma de administrar e foi possível constatar a influência da cultura nacional para explicar os valores e atitudes em relação ao trabalho.

Identificou “quatro dimensões da cultura nacional – distância hierárquica, controlo da incerteza, individualismo versus colectivismo, e masculinidade versus feminilidade” (Hofstede, 1991, p. 31). No entanto, o autor adicionaria posteriormente uma quinta dimensão, a orientação curto prazo versus longo prazo.

Hofsted descreveu pormenorizadamente cada uma das cinco dimensões:

Distância Hierárquica - Esta dimensão está, relacionada com as diferentes soluções para a questão da desigualdade humana. Neste caso particular, a desigualdade em termos de distribuição de poder, ou seja, a distância de poder, é uma medida de poder interpessoal ou de influência entre o superior e o subordinado, percebido pelo menos poderoso dos dois (i.e., o subordinado). (Lopes 2008/2009) Constitui um factor que mostra a relação de dependência. “Nos países onde a distância hierárquica é mais baixa, a dependência dos subordinados relativamente às chefias é limitada e afasta-se mais na interdependência e no estilo consultivo” (Bilhim, 2008, p. 200).

Individualismo versus Colectivismo. Esta dimensão descreve a relação entre o individual e o colectivo que se estabelece numa sociedade, pelo que está relacionado com a forma com que as pessoas vivem (i.e., em grupos, núcleos, individualmente, etc.), o que por seu lado influencia os seus valores e comportamentos (Lopes 2009). O colectivismo caracteriza as sociedades nas quais as pessoas são desde o nascimento integradas em grupos fortes e coesos, que as protegem em troca de uma lealdade inquestionável. (Bilhim, 2008, p.200)

Masculinidade versus Feminilidade. Neste caso, o âmagio é a divisão emocional de papéis entre homens e mulheres. (Lopes 2009). São designadas por masculinas as sociedades onde os papéis são nitidamente diferenciados. São femininas aquelas onde os papéis sociais dos sexos se sobrepõem (Bilhim, 2008, p.200)

Controlo da Incerteza: Neste caso, esta dimensão está relacionada com o nível de stress em relação a um futuro incerto. As organizações, para lidar com a incerteza, utilizam instrumentos como as tecnologias (que cria previsibilidade de curto prazo dos resultados), regras (reduzem imprevisibilidade do comportamento dos membros e outros *stakeholders* da empresa) e rituais (reduzem incerteza através de um comportamento conhecido) (Lopes 2009)..

Orientação de curto prazo versus longo prazo: De acordo com Hofsted (1991) “esta dimensão é independente das outras, no sentido em que esta dimensão não surgiu dos estudos realizados na

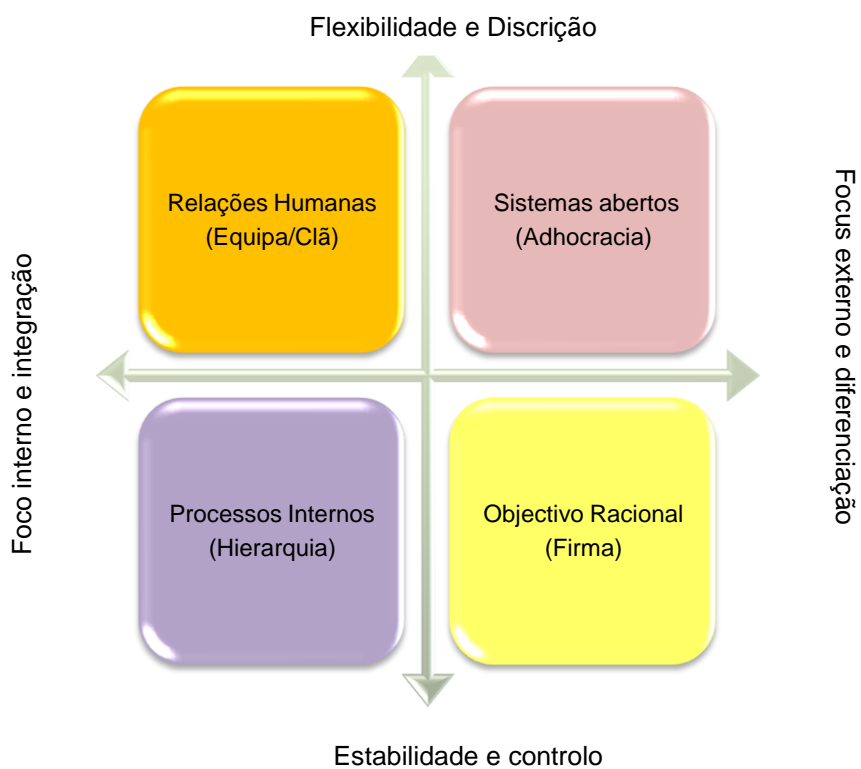
IBM, mas num estudo realizado por Michael Harris Bond, um canadiano que estudou os valores de pessoas em vários países do mundo a partir de um questionário redigido por orientais, na China. O estudo de Bond teve o mérito de mostrar a influência total da cultura: mesmo os investigadores que estudam a cultura estão mentalmente programados para o seu próprio quadro cultural” (Hofstede, 1991, p. 32). Esta dimensão está relacionada com o pensamento confucionista (doutrina moral e social de Confúcio, filósofo e estadista chinês), daí que valores que não são considerados tão importantes na cultura ocidental, o sejam na China, como por exemplo, a persistência e a economia para a estabilidade pessoal e respeito pela tradição. O cerne desta dimensão é a escolha do foco dos esforços, ou seja, o presente ou o futuro.

Em relação à cultura organizacional, Hofstede (citado em Bilhim, 2008, p.194) afirma que “as organizações têm culturas mas os seus departamentos podem ter distintas subculturas” e a partir das práticas de um conjunto de organizações, distinguiu três subculturas (a profissional, a administrativa e a de quem tem responsabilidade da relação directa com o cliente) e propõe seis dimensões da cultura organizacional, para caracterizar as três subculturas: **a orientação para os processos ou para os resultados** que opõe a preocupação com os meios à preocupação com os objectivos. As pessoas de culturas orientadas para os processos evitam os riscos, despendem pouco esforço no seu trabalho, e vêem-se todos os dias como praticamente as mesmas. Por outro lado, as pessoas de culturas orientadas para os resultados sentem-se confortáveis com situações não familiares, despendem o máximo esforço, e sentem que cada dia traz novos desafios; **a orientação para trabalhador ou para o trabalho** que opõe a preocupação com as pessoas à preocupação em obter o trabalho feito. As pessoas da cultura orientada para o trabalhador sentem que os seus problemas pessoais são levados em conta, que a organização se preocupa com o bem-estar dos trabalhadores, e que as decisões importantes são tomadas em conjunto. As pessoas do pólo oposto sentem a pressão de ter o trabalho feito, que a organização só se preocupa com ter o trabalho feito, e que as decisões importantes são tomadas individualmente; **postura paroquial ou profissional** que opõe trabalhadores, cuja identidade deriva da organização, a unidades nas quais as pessoas se identificam com o tipo de trabalho. As pessoas das culturas exíguas sentem que as normas da organização se aplicam ao seu comportamento em casa e no trabalho; que a empresa leva em conta, na contratação, aspectos familiares; e não olham muito longe no futuro. No pólo oposto, as pessoas separam a vida pessoal da profissional; pensam que a organização, na contratação, apenas leva em conta as competências; e olham muito para além do futuro imediato; **sistemas abertos ou sistemas fechados** no que se refere à comunicação. Os elementos de sistemas abertos consideram que a organização e pessoas estão abertas a recém-chegados e elementos externos; que qualquer pessoa se encaixaria na organização; e que os novos elementos levam pouco tempo a sentirem-se em casa. Nos sistemas fechados, a organização e as pessoas são um pouco fechadas, até entre elementos internos; sente-se que apenas pessoas especiais se adaptariam à organização; e os novos membros levariam algum tempo a adaptar-se à organização; **controlo escasso versus apertado** isto no que se refere a elementos da estrutura interna da organização. As pessoas em unidades com pouco controlo consideram que ninguém pensa nos custos (ou muito raramente) e que as piadas sobre a organização e o trabalho são frequentes. Em contraste, pessoas em unidades com controlo apertado

consideram que existe um ambiente com consciência dos custos e que as piadas são raras), e **orientação normativa ou pragmático** Enquanto as unidades pragmáticas se encontram orientadas para o mercado, as unidades normativas encontram-se orientadas para a implementação de regras invioláveis. Para além da orientação para satisfação do cliente, nas unidades pragmáticas os resultados são mais importantes do que os procedimentos correctos, e em termos de negócios prevalece uma atitude pragmática sobre uma atitude dogmática. Nas unidades normativas, para além da ênfase nos procedimentos, em termos de ética de negócios e honestidade, os padrões da unidade têm-se como elevados.

Quinn e Rohrbaugh (1983 como citado em Bilhim, 2008, p.198) sugerem que os indivíduos numa organização partilham um mapa cognitivo que pode ser organizado em torno de três dimensões de valores contrastantes (figura 4): Ao nível interno/externo (satisfação individual/alcance de objectivos organizacionais; previsibilidade); Na estabilidade/flexibilidade (previsibilidade e estabilidade/inação e adaptação); Nos **meios/fins** (planeamento e estabelecimento de objectivos/ produção eficaz de resultados). A terceira dimensão de valores contrastantes (meios versus fins), acabou por perder importância. As duas dimensões formam quatro quadrantes, e as três dimensões referidas, distribuídas em torno de dois eixos ortogonais fazem emergir quatro tipos de cultura distintos: A **cultura de equipa/Clã** (modelo das relações humanas), caracterizada pelos vectores da orientação interna e flexibilidade e tem por principal objectivo a criação e a manutenção da coesão e empenho das pessoas. A participação, a confiança e o sentimento de pertença, são os valores centrais da motivação. A liderança tende a incentivar a participação e a apoiar o desenvolvimento dos indivíduos estimulando o trabalho em equipa. O critério de eficácia inclui o desenvolvimento das pessoas, o contrato psicológico, a unidade grupal e a cooperação ; a **cultura de Inovação** (modelo de sistemas abertos) caracterizada pelos vectores da flexibilidade e da orientação externa. Valoriza a flexibilidade e a mudança, mas centra a atenção na adaptação da organização às exigências da envolvente externa. Como valores dominantes encontram-se o crescimento, a aquisição de recursos, a capacidade adaptativa. Na base da motivação localizam-se o desafio e a iniciativa individual, a possibilidade de inovar, a variedade de tarefas e o crescimento (em termos do ter). A liderança legitima-se pela capacidade de correr riscos, de fazer crescer a organização e ter uma visão estratégica; a **cultura de objectivos** (modelo dos objectivos racionais), caracterizada pela orientação interna e pelo controlo. Salienta a produtividade, o desempenho, o alcance dos objectivos e a realização, sendo a motivação a capacidade de competir e de alcançar os objectivos pré determinados. A liderança tende a ser orientada para a tarefa e alcance dos objectivos, e a eficácia assenta no alcance da produtividade, através do planeamento e da eficiência. A **cultura de regras** (modelo de processos internos), caracterizada pela orientação interna e pelo controlo valoriza a formalização e a segurança, a uniformização e a centralização em nome de uma estabilidade interna. O que constitui factor de motivação é a segurança, a ordem, as regras e as normas de funcionamento, que parametrizam o funcionamento e a actividade. A liderança tende a ser conservadora no sentido de garantir o controlo e de assegurar a estabilidade e a segurança, características que funcionam como critério de eficácia (Cameron e Quinn como citado em Bilhim, 2008):

Figura 4 – Dimensões da Cultura e tipos de Cultura



Fonte: Adaptado de (Quinn e Rohrbaugh, 1983 e de Cameron e Quinn, 2005 como citado em Lopes, 2009)

2.4. PERSPECTIVAS SOBRE AS ORGANIZAÇÕES E GESTÃO

Após apresentação das dimensões da cultura segundo Quinn impõe-se no âmbito da presente investigação uma revisão da literatura mais detalhada sobre a liderança e gestão cultura das nas organizações.

Quinn (1988) apresenta os quatro tipos de diferentes abordagens sobre o processamento da informação, descritas por Quinn e Rohrbaugh (1983): **Abordagem do Objectivo racional**, com preferência por linhas de tempo curtas e elevada certeza, bem como uma necessidade de independência e realização. Esta abordagem é muito orientada pela realização e tende a enfatizar a direcção lógica e o início da acção; **Abordagem desenvolvimentalista ou dos sistemas abertos**, em que a preferência é para linhas de tempo curtas e baixa certeza e a necessidade é de variação, risco, excitação, crescimento. Tende a enfatizar a adaptabilidade e a legitimação externa; **uma abordagem consensual ou de equipa**, em que a preferência é por linhas de longo tempo e baixa certeza e a necessidade é de afiliação e mútua dependência, tende a enfatizar a harmonia e consideração dos indivíduos e uma **abordagem Hierárquica ou de Processos Internos** em que a preferência é para linhas de longo tempo e elevada certeza e a necessidade é para a previsibilidade e segurança, tende a enfatizar a padronização e perpetuação do estatuto. Nas organizações há um foco nos processos internos. Os estilos de processamento de informação podem ajudar a entender porque há dificuldade em ver as expectativas contraditórias que ocorrem nas organizações. Na história da teoria organizacional quatro noções de organização surgem ligadas estreitamente com as quatro orientações de processamento de informação.

Estas são as perspectivas que as pessoas têm, ou seja os pressupostos que fazem quando pensam sobre a “boa” gestão. São muito mais do que abstrações simples sobre a organização, na verdade podemos chamar-lhes poderosas posições morais que influenciam todos os aspectos da vida organizacional. Estas formas de organização são:

A Hierarquia - cujas expectativas estão reflectidas no processo interno. Nas hierarquias é muito importante o controlo, a mensurabilidade, a documentação e a gestão da informação. “Os papéis de cada pessoa estão bem definidos e espera-se que cada um siga as regras desenhadas para si” (Quinn, 1988, p. 39) e os gestores são esperados para monitorar e coordenar;

A Firma - surge como a segunda mais comum noção de organização. O sistema é visto como uma ferramenta racional e económica. As expectativas em torno da firma são as preferências reflectidas no modelo objectivo racional. Neste modelo os gestores devem dirigir e produzir;

A Adhocracia - é um outro conceito de organização que surgiu no final dos anos 50. A força central deste modelo é que promove adaptabilidade e mudança. Dá uma grande ênfase à inovação e criatividade, isto é em fazer coisas que nunca foram feitas antes. As expectativas em torno da adhocracia são as preferências reflectidas no modelo sistemas abertos. Aqui os gestores devem se inovadores e Brokers (corretores);

A Equipa - desde o começo do movimento das relações humanas que se referiu a importância do consenso, coesão e equipas de trabalho. Muito foi escrito sobre as virtudes das clãs (Ouchi, 1981 como citado em Quinn, 1988). Com a perspectiva da equipa para a organização a ênfase está nos recursos humanos e no desenvolvimento do comprometimento. Aqui os gestores são esperados para serem facilitadores e mentores.

Existem contradições que têm a ver com o facto de estes quatro modelos de organização parecerem ser independentes e uma demonstração muito académica. Eles estão profundamente relacionados e ligados. Os quatro modelos não são simplesmente outro conjunto de abstrações académicas mas de quatro representações morais concorrentes, quatro formas de ver o mundo que as pessoas têm implícita e sobre o qual se sentem intensamente. Elas representam os valores que precedem as assumpções que as pessoas fazem sobre o que é bom ou mau, os valores invisíveis por que as pessoas, programas, políticos e organizações vivem e morrem.

Segundo Quinn (1988), “as organizações reais não se encaixam perfeitamente em um ou outro desses quatro modelos. De facto, os modelos não contêm as organizações, as organizações é que contêm todos estes quatro modelos. Em todas as organizações os quatro modelos existem” (p.42).. Os quatro modelos de pensar e organizar estão ligados às quatro fases no ciclo de transformação. Este ciclo tem várias fases: Iniciação, incerteza, transformacional e rotinização. As pessoas que são fracas na abordagem do objectivo racional podem ter dificuldade na fase da incerteza. Da mesma forma a fraqueza na abordagem consensual pode levar a dificuldades na fase transformacional e a fraqueza na abordagem hierárquica pode levar a dificuldades na fase de rotinização. Investigou o que torna os gestores eficazes. A excelência é encarada apenas como um momento de máximo desempenho. A mestria está nos diferentes comportamentos que os gestores devem assumir nas diferentes fases do referido ciclo. É preciso compreender como a excelência foi atingida e há que tornar em rotina aquilo que foi ganho.

2.5. MODELO DOS VALORES CONTRASTANTES (COMPETING VALUES FRAMEWORK - CVF)

Quinn e Rohrbaugh (1983) desenvolvem o CVF aquando do estudo da eficácia organizacional. Como refere Quinn (1988), este modelo surge para dar resposta à redefinição de eficácia organizacional e mudança a partir de indicadores de eficácia organizacional.

Nos anos 70 e princípios dos anos 80, o Quinn e muitos dos seus colegas estavam interessados em responder à questão: Quais são as características das organizações eficientes? Muitos estudos foram feitos em que começaram a medir as características das organizações eficientes. No entanto, os resultados, alcançados através de análise factorial eram incoerentes entre si, pois as variáveis variavam de um estudo para outro. Quinn e o colega John Rohrbaugh reformularam a questão de investigação querendo agora saber “como é que os especialistas pensam sobre as organizações eficientes?” Neste seu estudo a técnica usada foi a da escala multidimensional. Quinn & Rohrbaugh (1983 como citado em Quinn, 1988) chegaram a resultados que sugeriam um quadro teórico ou a um mapa cognitivo com duas dimensões (figura 5) O eixo vertical varia entre Flexibilidade e Controlo, e o eixo horizontal entre Focus interno e Focus externo O modelo é composto por duas dimensões: foco interno e integração versus foco externo e diferenciação (eixo horizontal da figura); flexibilidade e discrição versus estabilidade e controlo (eixo vertical da figura) no que se refere à estrutura organizacional (Quinn, 1988, p.47).

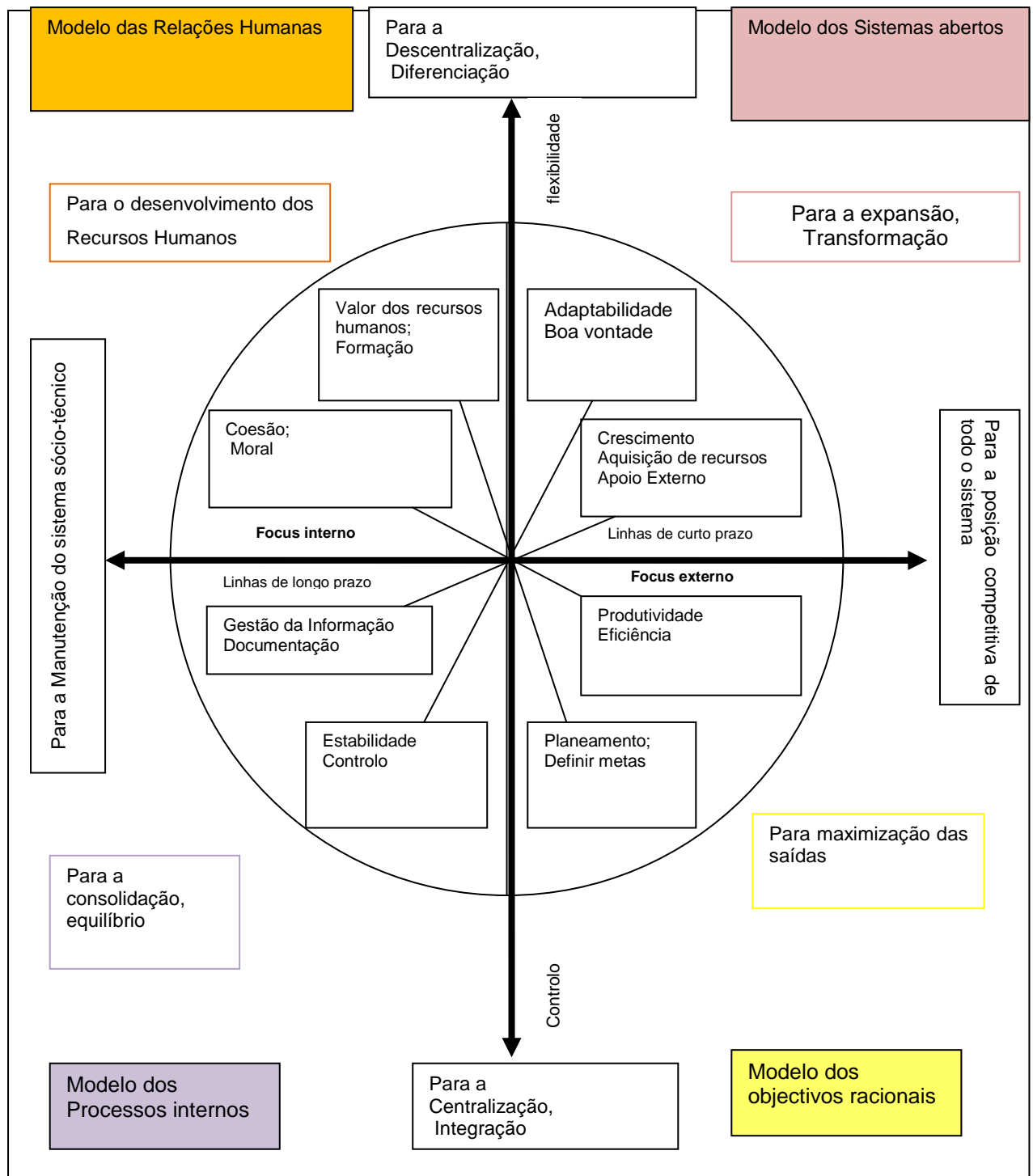
Cada um dos quadrantes representa um dos modelos da teoria da organização: Modelo das relações humanas, modelo dos sistemas abertos, dos objectivos racionais e modelo dos processos internos.

Os dois conjuntos de critérios em cada quadrante também sugere os meios e fins implícitos a cada teoria e ao modo de organização. Como exemplo ao modelo do objectivo racional está associado como modo de organização, a firma.

O facto de os valores de eficácia defendidos estarem aparentemente em contradição, fez com que este modelo se chamasse Modelo dos Valores Contrastantes (CVF). De facto queremos as organizações para serem adaptáveis e flexíveis, mas também as queremos estáveis e controladas. Estas oposições presentes no modelo não indicam que não podem existir mutuamente nos sistemas reais. Sugere, pelo contrário que esses critérios, valores e assumpções são contraditórias na nossas mentes.

Quinn e colegas aplicaram o modelo para diferentes problemas.

Figura 5 - Modelo dos valores Contratantes: Eficácia



Fonte: Quinn (1988, p.48)

2.5.1. MODELO DOS VALORES CONTRASTANTES: CULTURA

Para a cultura organizacional adaptaram o modelo como se apresenta na figura 6. Aqui os indicadores de desempenho são ligeiramente mais elaborados e modificados. Os modelos e tipos de organização estão indicados em cada quadrante. Com particular significado temos as etiquetas no eixo horizontal. O focus externo, reflecte uma orientação em direcção à competição, compromisso, urgência ou linhas curtas de tempo. O focus interno reflecte uma orientação para a manutenção, coordenação, equilíbrio ou linhas de tempo longo.

Tal como é visível na figura 6, emergem quatro tipos de cultura do CVF

Cultura de hierarquia (ou processos internos) - Os autores referem que o critério de eficácia é a estabilidade e a continuidade; e que a ênfase é em processos como a definição de responsabilidades, medição, documentação, e a protecção de registos.

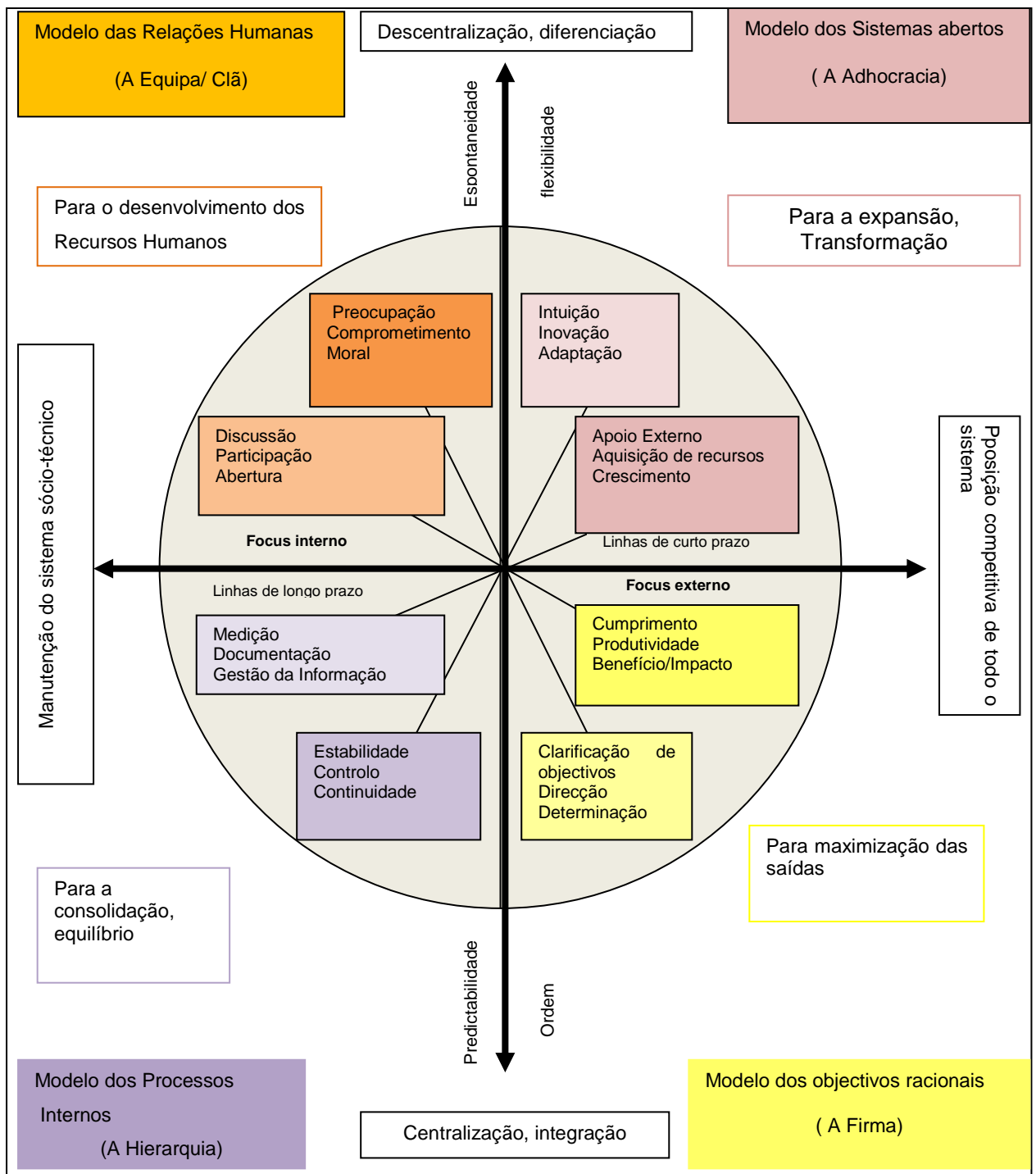
Cultura de Firma (ou objectivo racional) - O critério de eficácia é a produtividade e o lucro; e a ênfase é em processos como a definição clara dos objectivos, análise racional, e a tomada de acção. De acordo com a descrição da organização a funcionar como **Firma**.

Cultura de Equipa/clã (ou relações humanas) - Os critérios de eficácia são, de acordo com os autores, a equidade e a abertura. Nos quadrantes superiores do modelo estão formas organizacionais com fronteiras menos definidas. No quadrante esquerdo (figura 6) é introduzido o termo **Clã** (Cameron & Quinn, 1999), este nome deriva da similaridade deste tipo de cultura com a relação familiar, onde se verificam valores partilhados, coesão e participação. Neste tipo de cultura o enfoque está nos “recursos humanos e no desenvolvimento do compromisso” (Quinn, 1988 p.41) e na resolução dos problemas em grupo.

Cultura de adhocracia (ou sistemas abertos) - O critério de eficácia organizacional é a adaptabilidade e o apoio externo. Segundo os autores, os processos chave são a adaptação política, resolução criativa de problemas, inovação, e gestão da mudança. Ainda nos quadrantes superiores é descrita a **Adhocracia**, este tipo de organização surgiu como resposta aos ambientes turbulentos e de incerteza que exigem uma estrutura muito flexível ou quase inexistente, capaz de mudar muito rapidamente. Este tipo de culturas está muito associado a projectos temporários. Assim sendo, há uma grande ênfase na criatividade e inovação (Quinn, 1988, p.40). As tarefas não são definidas à partida e os recursos e o reconhecimento externo surgem quando se começa a implementar determinada visão.

No entanto, deve-se referir que nenhuma organização conseguirá sobreviver se a ênfase for apenas num destes modelos, pelo que deverá otimizar todos os tipos de cultura, sem descurar nenhum outro.

Figura 6 - Modelo dos valores contrastantes – Cultura



Fonte: Quinn (1988, p.51)

2.5.2. MODELO DOS VALORES CONTRASTANTES: PAPÉIS DE LIDERANÇA

Quinn apresentou os quatro modelos no CVF e estudou-os no nível organizacional. Aqui desenvolve os modelos ao nível da gestão. Cada modelo ou conjunto de assumpções são apresentados no quadro 7.

Quinn e colaboradores estenderam o modelo do CVF para o domínio da liderança gerencial e distingue duas formas de pensar (Quinn, 1988). A primeira é analítica, sequencial, racional, orientada para o tempo, descontínua e verbal. A segunda é holística, sintética, visuoespacial, intuitiva, intemporal, difusa e não verbal. A primeira forma de pensar está ligada ao hemisfério esquerdo do cérebro e o segundo com o direito. Estas formas de pensamento estão ligadas à utilização do hemisfério direito ou esquerdo em algumas teorias sendo de realçar a teoria X e teoria Y de McGregor's (1960), a teoria de Zaleznik's (1977) do gestor e líder e Burns (1978) com a liderança transaccional e transformacional que compara os líderes transaccionais aos gestores de Zaleznik's. A sua relação é baseada na mudança. Sabem o que as pessoas esperam do seu trabalho e que as recompensas são atingidas quando o desempenho é o desejado. Os líderes transformacionais são muito diferentes. Eles aumentam a consciência dos outros, eles inspiram as pessoas a transcender os seus interesses pessoais para o bem da "colectividade maior" e estimulam as necessidades de nível mais alto que as pessoas possam ter. Bass (1985, p.22 como citado em Quinn, 1988, p.82) faz a seguinte observação em relação a Burns: "Ele vê a liderança transformacional como o extremo oposto de um contínuo da liderança transaccional. Conceptualmente e empiricamente verificou-se que os líderes apresentam uma variedade de padrões de liderança transformacional e transaccional. A maioria dos líderes faz ambas mas em quantidades diferentes".

Zaleznik's (1977 como citado em Quinn 1988, p.81)) defende que os gestores são conservadores e os reguladores em que o seu sentido de auto estima vem da perpetuação das instituições existentes e o seu papel é construído em torno do direito e responsabilidade. Em contraste, os líderes não "pertencem" à organização e o seu objecto é "alterar profundamente as relações humanas, económicas e políticas".

Na teoria X, McGregor's (1960 como citado em Quinn 1988, p.80) assume que as pessoas estão interessadas apenas na segurança e têm pouca ambição ou desejo de responsabilidade. A Teoria Y assume que as pessoas estão dispostas a exercer auto-direcção e auto-controle na busca dos objectivos a que se comprometeram e para os quais são recompensados.

"No modelo do objectivo racional assume-se que as pessoas têm uma elevada necessidade de realização. O principal estilo de processamento de informação é o racional. A tomada de decisão é baseada na lógica e é vista como decisiva e final. O gestor usa o poder legítimo da sua posição e tenta influenciar os subordinados através da clarificação de objectivos e persuasão racional. O estilo de liderança é directivo e orientado para os objectivos ou para a tarefa. O gestor providencia a estrutura e inicia a acção, e a sua função de gestão primordial é dar direcção. A forma em que tudo isto é assumido é a firma, e os valores primários são a produtividade e a realização" (Quinn, 1988, p. 82 - 84)

Quadro 7 - pressupostos da liderança e da gestão

	Lado esquerdo do cérebro perspectivas da teoria X		Lado direito do cérebro perspectivas da teoria Y	
	Modelo Objectivos Racionais	Modelo dos Processos Internos	Modelo dos Sistemas Abertos	Modelo das Relações Humanas
Motivação	Realização	Segurança	Crescimento	Afiliação
Processamento da informação	Racional	Hierárquico	Desenvolvimentalista	Consensual
Tomada de decisão	Lógica Decisiva	Documentada; Responsabilização	Criatividade; Legitimidade externa	Participação; Suporte
Poder e influência	Poder legítimo; Clarificar objectivos	Poder do Perito; Controlo da Informação	Poder de Recompensa; Alocação de recursos	Poder relacional; Valores do grupo
Estilo de liderança	Directivo; Orientado para objectivos	Conservador; Cauteloso	Inventivo, Tomada de riscos	Preocupado; Apoia
Funções de gestão (papéis)	Director; Produtor	Monitor; Coordenador	Inovador; Broker	Facilitador; Mentor
comportamentos	Fornece estrutura; Inicia a acção	Fornece Informação; Mantém a estrutura	Prevê a Mudança; Adquire recursos	Mostra preocupação; Facilita
Função principal	Dirigindo	Coordenando	Ampliação dos limites	Relacionadas
Forma organizacional	Firma	Hierarquia	Adhocracia	Clã
Valores de eficácia	Produtividade; Realização	Estabilidade; Controlo	Crescimento; Aquisição de recursos	Valor dos recursos humanos
	Liderança Transaccional		Liderança transformacional	

Fonte: Adaptado de Quinn (1988, p.83)

“Em contraste, consideram os pressupostos do modelo das relações humanas. Aqui assume-se que as pessoas têm uma grande necessidade de afiliação. O processamento de informação segue o modelo consensual/equipa e a tomada de decisão é caracterizada pela participação, que se assume resultar em suporte. Este poder do gestor é baseado na relação e este usa os valores do grupo para influenciar as pessoas. O estilo de liderança é preocupado e solidário e os principais papéis são o de facilitador e mentor. Nestes papéis o gestor mostra interesse e facilita a interacção. A sua função

principal é relacionar-se com as pessoas. Assume-se que estes comportamentos tomam lugar numa equipa ou clã e o critério primário de eficácia é o valor dos recursos humanos.” (Quinn, 1988, p. 84)

“No modelo dos processos internos as pessoas assumem ter grande necessidade de segurança e que o gestor é um processador de informação hierárquico. A tomada de decisão é caracterizada pelo facto de que a documentação resulta em accountability. O poder é baseado na experiência e influência no controlo da informação. O estilo de liderança é conservativo e cauteloso e os papéis principais são o de monitor e de coordenador. Aqui o gestor providencia informação e mantém a estrutura. Esta função de coordenação ocorre na hierarquia e os valores chave da eficácia são a estabilidade e o controlo.” (Quinn, 1988, p.84)

“O modelo de sistemas abertos, assume que as pessoas têm uma grande necessidade de crescimento, desenvolvimento e estimulação. O processamento de informação está reflectido na perspectiva do desenvolvimento e a tomada de decisão é caracterizada pela flexibilidade, criatividade e legitimação externa. Assume-se que o poder e a influência seguem a capacidade para adquirir, controlar e alocar recursos ou recompensas. O estilo de liderança é inventivo e inclui a tomada de riscos. Os papéis principais são o de inovador e *broker* e a principal função é a ampliação dos limites. Tudo isto deve tomar lugar numa *Adhocracia* onde os maiores valores de eficácia são crescimento e aquisição de recursos.” (Quinn, 1988, pp.84-85).

No quadro 7, os quatro conjuntos de pressupostos parecem ser muito distintos e separados

Este modelo do CVF (figura 7) é constituído por quatro conjuntos de dois papéis, o que perfaz um total de oito que devem ser desempenhados pelo gestor.

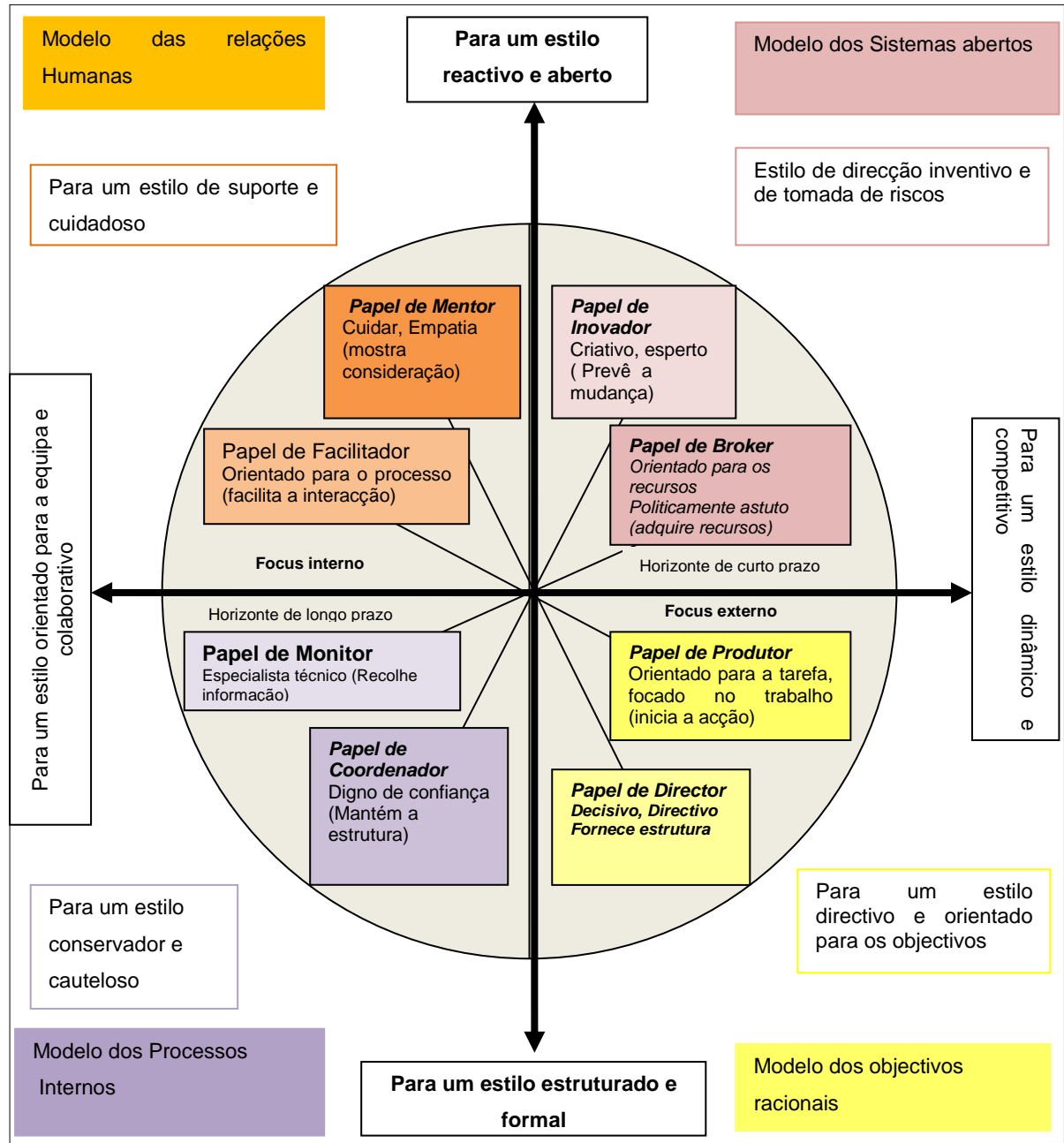
Assim no quadrante superior direito, referido como dos sistemas abertos temos dois papéis: papel do inovador (criativo e visionário, encoraja e facilita a mudança) e o papel do mediador ou Broker: É politicamente astuto, adquire recursos e mantém uma legitimidade externa de desenvolvimento da unidade, pesquisa e mantém uma rede de contactos externos.

O quadrante inferior direito é referido como o da perspectiva dos objectivos racionais. Estão atribuídos dois papéis: papel do produtor e o papel de director. O produtor é orientado para a tarefa, com um papel focalizado para o trabalho. O produtor procura fechar-se e motiva comportamentos que resultam na finalização da tarefa do grupo. Demonstra elevado interesse, motivação, energia e é um excelente indivíduo para conduzir pessoas. É tido como um indivíduo aceitador de responsabilidade, assume a responsabilidade do seu cargo, e mantém os altos níveis de produção da equipa. Normalmente envolve os seus colaboradores de forma a aumentar a produção e a se atingirem os objectivos estabelecidos.

Do Director é esperado um gestor que se compromete na clarificação dos papéis através dos diferentes processos e no planeamento e estabelecimento de objectivos. Na constituição de expectativas claras, como um iniciador decisivo na identificação de problemas, que selecciona alternativas, que define papéis e tarefas, estabelece normas e políticas e dá instruções. Sempre que um indivíduo se assume neste papel de director não existem dúvidas de quem está no comando. São

peessoas sentidas como fortes condutoras na busca do discernimento e de uma atitude assumida de mudança. São altamente competitivos, ágeis na acção da tomada de decisão e claros no estabelecimento de expectativas.

Figura 7 - Modelo dos valores contrastantes – Papéis de Liderança



Fonte: Quinn (1988, p.86)

No quadrante inferior esquerdo temos dois papéis: Coordenador e monitor.

O Coordenador mantém a estrutura, faz programação, coordena, resolve problemas e garante que as regras e as normas são cumpridas. O Monitor, recolhe e distribui a informação, verifica a performance, o desempenho e providencia uma direcção de continuidade e estabilidade.

O quadrante superior esquerdo é referido como o que contém a perspectiva das relações humanas e os papéis definidos neste quadrante são o papel do facilitador e o de Mentor. O primeiro encoraja à expressão de opinião, procura consenso e negocia compromissos. O mentor preocupa-se com as necessidades individuais, escuta activamente, é justo, aceita pedidos com legitimidade e facilita o desenvolvimento do indivíduo.

No modelo, os papéis adjacentes dentro do mesmo quadrante, como o de Monitor e Coordenador, estão descritos de forma mais proximamente relacionada enquanto que outros, como Mentor e produtor, de outros quadrantes, devem ser descritos como fracamente relacionados na sua proximidade. Como refere Quinn a papéis opostos associam-se conceitos de contaditoriedade (dissimilaridades) enquanto papéis adjacentes se ligam a conceitos de similaridade.

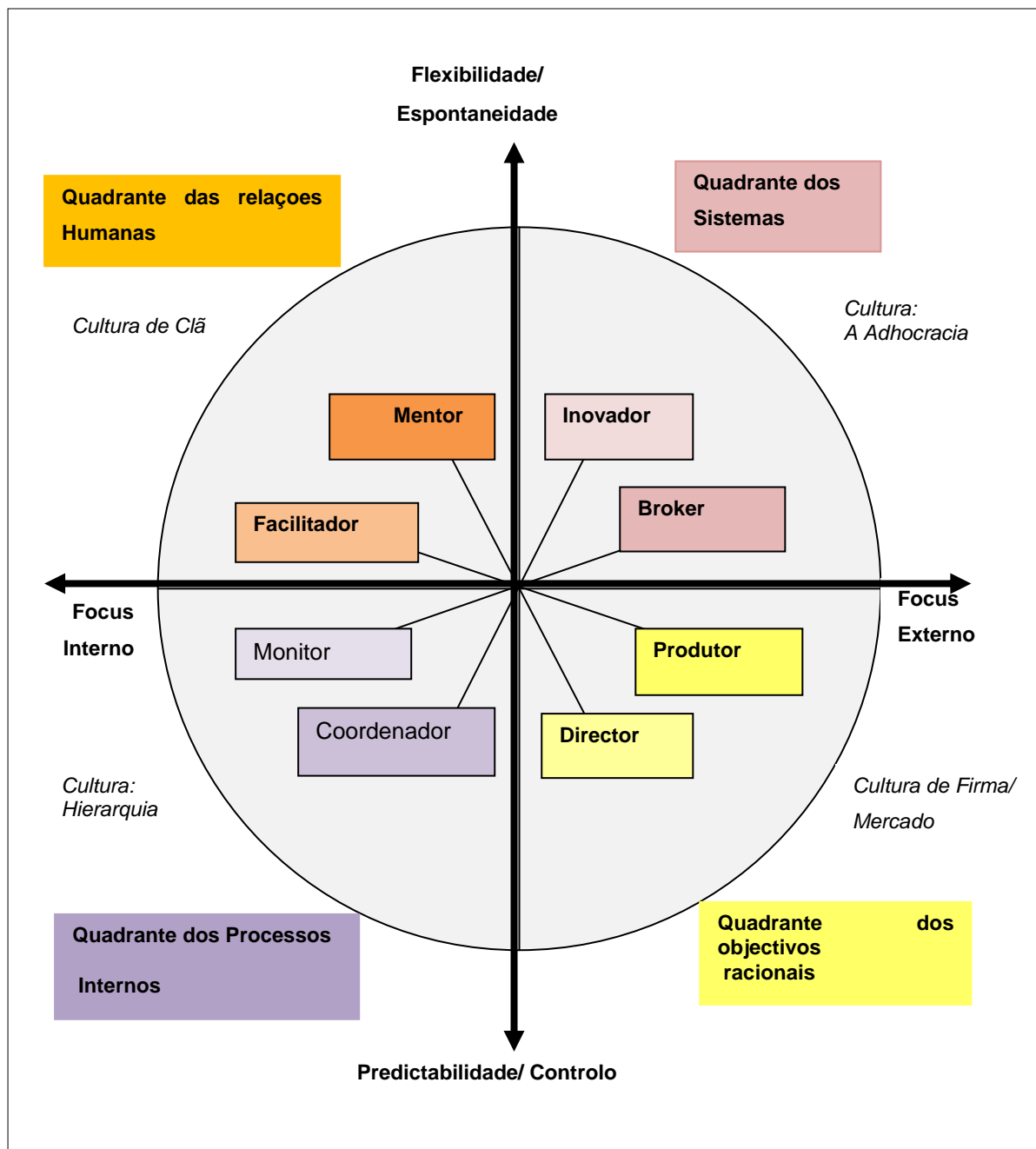
A definição eficaz de liderança proposta por este modelo aponta para a necessidade de aperfeiçoamento e aplicação em simultâneo de todos os papéis. Quinn (1988) afirma que o líder que interpreta todos os papéis obtém resultados diferentes já com altos níveis de performance daqueles que só representam um dos papéis propostos. Em suma no paradigma transaccional estamos mais preocupados em fazer o que é certo para nós quando a chave do sucesso é no domínio da habilidade que temos em integrar e em levar a cabo os diferentes papéis de liderança transaccional ou transformacional, sempre que os mesmos sejam requeridos.

Numa investigação sobre liderança pode ser usado o modelo de valores contrastantes tendo como foco os papéis de liderança que caracterizam a organização estudada

A figura 8, representa de forma simplificada, o Modelo dos Valores Contratantes: para Papéis de Liderança e Organização de Culturas, e permite enquadrar os papéis de liderança e consequentemente em modelos de cultura organizacional.

Aos oito papéis de liderança, correspondem um conjunto específico de vinte e quatro competências de gestão que avalia os indivíduos em relação a cada papel (**anexo 6**).

Figura 8 – Modelo dos Valores Contratantes: Papéis de Liderança e Organização de Culturas.



Fonte: Quinn (1988, pp.51-86)

3. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO / METODOLOGIA

O projecto de investigação surge com a transição do sistema de gestão escolar. Das alterações introduzidas pelo Decreto – Lei 75/2008, ressalta a imposição a todas as escolas de um órgão de gestão unipessoal, no qual são concentrados poderes de decisão que anteriormente pertenciam a outros órgãos e actores escolares. Destaca-se **nesta transição, o contexto legal e organizacional da Escola** e a transição da eleição de conselhos directivos pelos pares para a eleição do director por um colégio eleitoral (em que a colectividade representa 50% dos eleitores e mais um).

É neste contexto que surgem as perguntas que à partida orientam esta investigação:

P1 - Que perfis apresentam e que cultura de Liderança têm os líderes das Escolas Públicas Portuguesas? Como fazem a gestão da cultura?

P2 - Tendo em conta o perfil dos actuais líderes e a forma como fazem a gestão da cultura da escola pública portuguesa, será que os princípios inerentes à proposta do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas respondem às necessidades sentidas pelos gestores das escolas públicas?

A metodologia de recolha de informação adoptada foi a da técnica Focus group. Esta técnica envolveu várias fases: **planificação** (plano das entrevistas, participantes, duração e local de realização das entrevistas); **condução do focus group** pelo orientador desta investigação; **gravação áudio** das entrevistas e posterior **transcrição do conteúdo** das mesmas; em seguida há que proceder à **análise de conteúdo das entrevistas pelas dimensões da GRH**; esta constitui o **corpus de uma nova análise para investigar os papéis de liderança e a cultura** em que unidades de registo são palavras frases ou expressões que têm de ser contextualizadas antes de fazer corresponder a categorias de registo que correspondem às 24 competências de gestão do CVF (**anexo 6**).

Para chegar aos resultados da investigação e obter resposta para a questão 1, é utilizada, uma matriz de análise já construída e testada pelo orientador, que permite a relação entre os 48 itens do questionário utilizado para o diagnóstico do estilo de liderança e cultura organizacional (**anexo 8**), com as 24 competências de gestão e que avalia os indivíduos em relação a cada papel (**anexo 6**) e as unidades de registo efectuadas. Com o recurso a uma tabela de relação item do questionário-competência-papel-quadrante, (**anexo 9**), já construída e testada pelo orientador, é possível estabelecer a correlação necessária.

Construiu-se uma matriz (**anexo 11**) para efectuar uma análise de conteúdo a partir de unidades de registo com o que os líderes entrevistados dizem acerca do Decreto-Lei n. 75 (2008) e assim tentar responder à segunda questão.

Nos pontos seguintes estas fases da investigação, aqui resumidas serão abordadas com maior aprofundamento.

3.1. PROJECTO DE PESQUISA

Para a investigação pretendida é fundamental a adequação do método de pesquisa utilizado. É necessário ter em conta as finalidades do sistema educativo e o papel cada vez mais central que ocupa nas sociedades mais evoluídas, sendo por isso confrontado com uma elevada e crescente complexidade resultante da sua enorme abertura à sociedade mas ainda potenciada por inúmeros outros factores como por exemplo a sua dimensão (Agrupamento de escolas ou escola não agrupada), a dependência do sistema económico e o efeito no sistema económico dos resultados do objecto da sua acção - a transformação educativa/formativa dos cidadãos, com vista à igualdade de oportunidades, a dificuldade em avaliar a consecução dos fins que a norteiam e uma gestão fortemente condicionada por um elevado número de normativos legais, muitas vezes contraditórios e condicionantes do funcionamento organizacional do próprio sistema.

Dentro dos limites impostos pelo presente estudo, foi focalizada a atenção nas direcções das Escolas e nos seguintes domínios principais: O novo modelo legal, que enquadra e regulamenta o funcionamento das Escolas públicas no período de transição, ocorrido no ano lectivo de 2008/2009; dimensões organizacionais que foram profundamente alteradas no contexto do novo enquadramento legal; alterações no sistema de relações de poder decorrentes da mudança ocorrida; o sistema de liderança de topo ao nível da instituição escolar e suas consequências na dinâmica destas organizações em termos de sucesso escolar dos alunos; choque de culturas resultante do processo de mudança profunda; proposta de leitura da estrutura actual; Mudança ao nível dos principais parâmetros da GRH do Sistema Educativo.

Com o propósito de suscitar uma reflexão mais aprofundada desta problemática, decidimos, promover um *Focus Group*, cujos participantes convidados são alguns dos protagonistas da gestão escolar (anterior e actual), no âmbito da Região de Lisboa.

Mediante a técnica *Focus Group*, a aplicar a especialistas de terreno que se relacionam com a investigação, pretende-se: Promover uma reflexão mais aprofundada das diferentes problemáticas em estudo; Colher informação útil para a construção dos itens a incluir nos instrumentos a conceber e a aplicar junto dos actuais gestores escolares.

3.2. MÉTODO DE PESQUISA - FOCUS GROUP

Em conformidade com os objectivos traçados, optou-se por utilizar o Focus Group uma vez que, segundo Morgan (1997), esta técnica de investigação permite a recolha de dados a partir de interacções grupais baseadas na discussão de um tópico sugerido pelo investigador. Ao tratar-se de uma técnica que ocupa uma posição intermédia entre a observação participante e as entrevistas em profundidade Veiga (2001), o Focus Group, dentro das metodologias qualitativas e descritivas, proporciona, por um lado, a oportunidade dos participantes exporem aberta e detalhadamente seus pontos de vista, facultando respostas mais completas e, desta forma, um melhor aprofundamento e esclarecimento das matérias em análise e, por outro lado, a confrontação de ideias, contribuindo, deste modo, para a riqueza da discussão em causa. “Os grupos de foco proporcionam compreensão das crenças e atitudes subjacentes ao comportamento. Os dados relativos a percepções e opiniões são enriquecidos através da interacção do grupo porque a participação individual pode ser melhorada em contexto de grupo”. (Morse, 2007, p.224)

Em termos operacionais, os diferentes autores são unânimes em considerar que a realização de um Focus Group passa por três fases distintas: a planificação, a condução da entrevista colectiva e a análise e interpretação dos resultados. No entanto, o sucesso do Focus Group está directamente relacionado com a definição clara dos objectivos da investigação, com a planificação da discussão e com a independência e habilidade do investigador em criar as condições necessárias para que os participantes se sintam confortáveis em expressar os seus pontos de vista e compartilhar ideias e sentimentos entre os diferentes elementos do grupo. A característica mais importante é a natureza do próprio grupo tal como é expressa na interacção dos membros, o fluxo da discussão e a evolução das experiências descritas (Morse, 2007).

A confidencialidade é uma preocupação especial da investigação com grupos de foco devido à natureza da sessão de grupo que pode extrair informação mais pessoal do que a antecipada pelos membros. É necessário controlar este aspecto. O uso futuro dos dados e as condições de confidencialidade devem ser descritas cuidadosamente. Os erros numa fase inicial irão afectar fases posteriores.

3.2.1. PLANIFICAÇÃO DO FOCUS GROUP

A partir dos objectivos da investigação apresenta-se aspectos tidos em conta na fase de Planificação: Plano das entrevistas; participantes; duração e local de realização das entrevistas

Quadro 8- plano das entrevistas

Plano das entrevistas
<p>O roteiro foi estruturado de modo a que, segundo (Caplan, 1990) , se pudesse verificar uma progressão natural dos assuntos, partindo de tópicos mais gerais até chegar ao foco específico da investigação; Foram incluídas no roteiro, 15 questões tipo; A pesquisa decorreu ao longo de todo o ano lectivo em sessões bimensais, com uma duração média de três horas; As questões foram sendo formuladas consoante o momento e o propósito das mesmas (Kreuger, 1994)</p> <p>Questões abertas – questões formuladas no início de cada sessão, e que exigiam uma resposta rápida (10 a 20 segundos), de modo a identificar se os participantes tinham ou não uma visão comum sobre o tema proposto;</p> <p>Questões introdutórias – adoptadas para introduzir o tópico geral da discussão, facultando aos participantes a oportunidade para reflectirem sobre experiências anteriores;</p> <p>Questões de transição - visando orientar a conversação para as questões-chave que norteavam o estudo;</p> <p>Questões-chave – focalizadas para a essência do estudo, funcionando como linhas orientadoras; (normalmente, o número de questões deste tipo foi de cerca de 3 por sessão, perfazendo um total de 16, sendo a última sessão dedicada essencialmente a uma reflexão global sobre o problema geral tratado); atendendo à sua importância, estas 16 questões foram as que requereram maior atenção e exigiram uma análise mais cuidada, sendo outras questões de contextualização sido tratadas menos aprofundadamente;</p> <p>Questões finais - fechavam a discussão, considerando tudo o que fora dito até ao momento; estas permitiam, igualmente, aos participantes considerar todos os comentários partilhados na discussão, bem como identificar os aspectos mais importantes (exemplo: "de todos os factores discutidos, qual o mais importante para vocês?")</p> <p>Questões-resumo – após o resumo das questões-chave e/ou das grandes ideias que resultaram da discussão, os investigadores, durante 2 a 3 minutos, colocavam aos participantes a seguinte questão: "este foi um resumo adequado?"</p> <p>Questão final – depois das questões-resumo, fazia-se uma breve explanação sobre o propósito do estudo e colocavam questões do género: "será que foi esquecido algum aspecto relevante no âmbito deste estudo?" e "relativamente a este estudo, que parecer/opinião final gostariam de formular?"</p>

Quadro 9- Exemplificação de questões ou temas para debate

Exemplificação de questões ou temas para debate (segundo a classificação (Kreuger, 1994))
<ul style="list-style-type: none">- Questão aberta: Qual é o papel da Escola na actualidade?- Questão introdutória: Na actualidade, como perspectivam a Escola, enquanto instituição e como organização?- Questão de Transição: No sistema educativo Português, quais os principais factores que condicionam o papel da Escola enquanto instituição e como organização?- Questões - Chave (exemplo):<ul style="list-style-type: none">- Quais as características que deveria contemplar um modelo de administração escolar?- O que mudou com fundamento e o que não deveria ter mudado?- Atendendo à importância da qualificação crescente do corpo docente, no cumprimento da missão da Escola, que princípios/requisitos devem estar subjacentes ao modelo de gestão?- Se dependesse de cada um de vocês o que manteriam e o que tinham mantido do anterior modelo?- Questões Finais: Que vantagens e desvantagens para a organização escola poderão resultar do novo modelo de administração escolar?- Questão-resumo: (Depois de efectuar o RESUMO dos assuntos abordados), consideram que este foi um resumo adequado, relativamente à abordagem que nos propomos fazer?- Questão-final: Relativamente a este estudo, que parecer/opinião final gostariam de formular?

Quadro 10- Participantes

Participantes
<p>Os participantes foram seleccionados em função dos propósitos do estudo;</p> <p>Os participantes foram informados do objectivo da investigação e da necessidade de gravar as sessões em que participavam, garantindo-lhes o direito de confidencialidade;</p> <p>O grupo de participantes era constituído por 5 directores (o método pressupõe entre 4 e 12 pessoas; conforme refere (Mattar, 1993), grupos com mais de 12 pessoas inibem ou reduzem a possibilidade de participação de todos os elementos; por outro lado, grupos com menos de 4 pessoas tendem a ser menos dinâmicos, tornando a discussão menos fértil em ideias);</p> <p>Foi garantido que entre os elementos do grupo existia homogeneidade quanto a determinados parâmetros relativamente à natureza da investigação a realizar; (conforme refere (Vichas, 1982), a referida condição é importante para que haja identificação e integração entre os participantes durante a reunião);</p> <p>De modo a que os intervenientes se pudessem designar pelo nome, facilitando o controlo e a interacção do grupo, foi efectuada uma sessão prévia de conhecimento mútuo (e de negociação de objectivos) entre participantes e investigadores;</p>

Quadro 11 – Duração

Duração
<p>Cada sessão de <i>Focus Group</i> foi estruturada/negociada de forma a que o tempo a conceder a cada um dos grandes temas se situasse em torno das duas horas (Iervolino, 2001); (Meier, 2003), evitando, deste modo, que o cansaço dos participantes e que as eventuais condições desconfortáveis pudessem interferir nos objectivos da discussão, em prejuízo dos resultados (Vichas, 1982);</p>

Quadro 12- Local de realização

Local de realização
<p>Procurou-se um ambiente agradável que estimulasse a descontração e encorajasse a participação das pessoas (Mattar, 1993), desse modo:</p> <ul style="list-style-type: none">- O local “neutro” proposto, isto é, um espaço fora do ambiente de trabalho e/ou convívio dos participantes e de fácil acesso, foi uma sala de reuniões do ISCTE;- Foi, ainda, garantido que o local fosse livre de ruídos, com isolamento acústico, possibilitando a captação das falas, sem interferências externas (Meier, 2003) ; <p>O espaço físico facilitava a participação dos elementos do grupo, sentados em torno de uma mesa oval, de maneira a que todos estivessem dentro do campo de visão entre si e com o moderador/investigador, fomentando-se, deste modo, a interação e o sentimento de pertença ao próprio grupo (Meier, 2003); o moderador/investigador sentava-se à cabeceira, de frente para os participantes, para melhor monitorizar o grupo, estimular a participação dos mais tímidos e controlar a dos dominantes.</p>

3.3. CONDUÇÃO DO FOCUS GROUP

Na fase de condução das sessões à vários aspectos a considerar.

Durante a introdução, o moderador/investigador fazia uma breve apresentação dos tópicos de discussão e enunciava algumas regras básicas, tais como: falar uma pessoa de cada vez, evitar a existência de conversas laterais, ninguém pode dominar a discussão e todos têm o direito de dizer o que pensam;

Uma das frases, utilizada na introdução na sessão de negociação, era do seguinte teor: Nós tivemos a preocupação de convidar pessoas com experiências similares para partilhar as vossas percepções e ideias sobre o assunto a discutir. Vocês foram seleccionados porque possuem aspectos em comum, no âmbito da educação e gestão, os quais são particularmente interessantes para nós! (Kreuger, 1994)

A sessão introdutória começou com a auto-apresentação de cada participante, o que também serviria como quebra-gelo;

O tópico inicial, relativo a cada conjunto temático, era introduzido pelo moderador/investigador, sendo fundamental para o início da discussão e por isso era de âmbito mais geral;

Na fase da discussão propriamente dita, o moderador/investigador procurava criar sistematicamente as melhores condições para a introdução das demais questões ou tópicos estabelecidos no roteiro (Morgan, 1997);

Procurava-se, igualmente, que as questões, enquanto essência da entrevista do Focus Group, parecessem espontâneas para os participantes, apesar de terem sido cuidadosamente seleccionadas e elaboradas, tendo em vista a informação esperada;

O moderador/investigador procurava promover a discussão entre os participantes, sem perguntar directamente a cada um deles, ou seja, sem que a reunião parecesse uma série de entrevistas individuais, (efectivamente o papel do moderador/investigador é muito mais passivo do que o de um entrevistador); por outro lado, contrariamente a outras técnicas de reunião, o objectivo do Focus Group é a sinergia entre as pessoas e não o consenso;

Foram estudadas as competências de monitorização do moderador/investigador de (Aaker, 2001), procurando este ter presentes as seguintes habilidades:

Capacidade de criar empatia, rapidamente, ao ouvir atentamente e demonstrar interesse pelo ponto de vista de cada participante; Flexibilidade, demonstrada pela maneira de implementar a agenda, deixando os participantes sentirem-se confortáveis com ela; Capacidade de perceber quando um tópico já se esvaziou ou se está a tornar ameaçador, com vista a manter o fluxo da discussão previsto; Capacidade de controlar as influências no grupo ao evitar a emergência de um indivíduo ou subgrupo dominantes, o que prejudicaria a contribuição dos demais participantes.

Os aspectos negativos podem ser minimizados e maximizar as vantagens do Focus Group ao dar atenção a princípios básicos: retrospecção (repensar para colocar os membros no contexto da

experiência), alcance (amplitude das experiências, Especificidade (descrição detalhada) e contexto pessoal (significado individual da experiência real (Merton, Fiske e Kendall, 1990 como citado em Morse, 2007, p.238).

Um dos problemas bem concretos do método, é o registo dos dados, de maneira a permitir a identificação dos participantes individuais e a diferenciação das afirmações feitas por vários dos elementos do grupo em simultâneo (Flick, 2005)

3.4 ANÁLISE DOS DADOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Depois da apresentação da descrição dos sujeitos e dos instrumentos de recolha de dados, as áreas que, de um modo geral, compõem a abordagem metodológica adoptada para uma investigação, incluem, o procedimento para análise dos dados e técnicas de análise de dados. À medida que se aborda a nossa análise e interpretação, é fundamental ter em mente que a finalidade do uso da técnica do focus group é compreender, a partir da perspectiva dos participantes, o significado e natureza do assunto da investigação. Como outros dados qualitativos, os do grupo de foco não podem ser tirados do contexto e para este tipo de dados o contexto inclui o enquadramento psicossocial. O contexto social do grupo de foco acrescenta complexidade à análise dos dados qualitativos (Morse, 2007).

3.4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – DIMENSÕES DA GRH

A etapa mais difícil do Focus Group é, evidentemente, a análise e interpretação dos resultados, pois não é suficiente repetir ou transcrever o que foi dito. Após a realização das transcrições é necessário proceder ao tratamento dos dados e à elaboração do respectivo relatório.

Na fase de análise e interpretação foram tidos em conta vários aspectos: A partir dos registos efectuados (áudio), as intervenções dos participantes foram transcritas. No acto de transcrição, como, por exemplo, no relato de um comentário, não é suficiente apenas repetir o que foi dito, mas colocá-lo dentro do contexto, para que as suas implicações fiquem mais evidentes (Aaker et al, 2001). Mediante a análise de conteúdo, enquanto técnica adoptada para compreender a construção de significados a partir do discurso exteriorizado pelos sujeitos, dever-se-á considerar as palavras e o seu respectivo sentido, o contexto em que foram colocadas as ideias, a consistência interna, a frequência e a extensão dos comentários e a especificidade das respostas. Após leitura exaustiva, o material transcrito deverá ser organizado com base em categorias previamente elaboradas ou, de modo indutivo, a partir de todas as respostas produzidas no grupo. O texto relativo aos dados recolhidos é composto por um conjunto de citações, resumos das discussões, os quais contêm as informações básicas obtidas em cada um dos grandes tópicos da discussão.

Para efeitos de reflexão dos intervenientes o discurso sequencial é apresentado identificando os oradores que durante um ano abordaram todos os pontos necessários à investigação. O Focus Grupo, não foi apenas centrado, numa perspectiva mais de especialidade, o que permitiu fazer emergir praticamente aquilo que eram as preocupações, as perspectivas, os problemas dos líderes e como é que estes viam todo este processo de mudança.

Para passar à análise de conteúdo há que sistematizar o conteúdo transcrito de acordo com as várias dimensões da GRH da organização Escola Pública de acordo com uma grelha/matriz com dezasseis itens de classificação:

Quadro 13 - Itens da análise de conteúdo de acordo com as dimensões GRH:

- 1- Visão (Visão do líder)
- 2- Projecto
- 3- Qualidade: (O posicionamento da Escola Pública; Qualidade e importância do funcionamento em rede; Qualidade do ensino)
- 4- Comprometimento organizacional (comprometimento com a instituição)
- 5- Rede
- 6- Cultura (Cultura profissional)
- 7- Liderança
- 8- Hierarquia: (Função dos coordenadores, função da direcção)
- 9- Recrutamento e Selecção: (inicial de docentes; para progressão na carreira)
- 10- Avaliação de Objectivos: (avaliação das instituições; observação de aulas como factor de melhoria de desempenho; avaliação de desempenho para progressão na carreira; papel dos coordenadores na avaliação)
- 11- Remuneração e Carreira: (condições para ingresso na carreira; condições para progressão na carreira; Reformas)
- 12- Formação: (Formação inicial de professores; observação de aulas como instrumento de formação em equipa; Papel dos coordenadores na formação; A formação em rede)
- 13- Comunicação
- 14- Capital Intelectual
- 15- Eficiência: (Eficiência/ Ineficiência da escola; Indicadores de eficiência)
- 16- Entidade Instituidora (Autonomia escolar; responsável pelas políticas educativas; Enquadradora do meio ambiente)

Se na transcrição é necessário colocar, o que é dito pelos participantes, dentro do contexto, para que as suas implicações fiquem mais evidentes, a sistematização do conteúdo já transcrito nos vários itens, obriga a uma mais atenta leitura, interpretação e nova contextualização do que foi dito na entrevista.

Após esta nova contextualização do conteúdo do documento, pela classificação efectuada, surge a necessidade de elaborar nova grelha/matriz de análise de conteúdo que permita agora responder às perguntas que à partida orientaram esta investigação:

P1 - Que perfis apresentam e que cultura de Liderança têm os líderes das Escolas Públicas Portuguesas? Como fazem a gestão da cultura?

P2 - Tendo em conta o perfil dos actuais líderes e a forma como fazem a gestão da cultura da escola pública portuguesa, será que os princípios inerentes à proposta do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas respondem às necessidades sentidas pelos gestores das escolas públicas?

Em torno do tema da investigação - Liderança e Cultura – para além do objectivo de aquisição de conhecimentos e suporte teórico que possam sustentar uma investigação, nas Escolas Públicas Portuguesas, foi necessário fazer as opções sobre os modelos a usar na investigação.

Apesar das dificuldades na realização de um estudo em torno do tema da Liderança e Cultura, dada a complexidade e vastíssima informação de diferentes autores e modelos propostos de estudo, o mesmo revelou-se útil pois possibilitou uma melhor compreensão e aprofundamento das propostas e ser possível fazer as opções sobre o(s) modelo(s) a usar na investigação.

Dos modelos abordados pretende-se neste estudo destacar modelo de liderança de Pitcher, que permite estudar as características, os perfis dos líderes e para o estudo da cultura organizacional, o modelo de Quinn e colaboradores - CVF - modelo dos valores contrastantes.

Este modelo, de Quinn, através da análise das competências permitir enquadrar os sujeitos em papéis de liderança e consequentemente em modelos de cultura organizacional.

Tendo por base a problemática anunciada, a revisão da literatura desenvolvida em função do tema da liderança, da cultura e da gestão da cultura culmina-se com a escolha do Modelo dos Valores Contrastantes para a gestão da cultura. Sobre liderança pode também ser usado o modelo de valores contrastantes tendo como foco os papéis de liderança que caracterizam a organização estudada. Assim foi abandonada a hipótese de usar o Modelo de Pitcher.

A liderança será estudada a partir do que eles são e da realidade em que vivem e daquilo que nos dizem. Estes líderes estão numa situação organizacional em transição para outra ié estão a liderar por eleição entre os pares e passam para outro contexto de eleição por um colégio eleitoral e procuramos com o estudo dar resposta às perguntas de partida para esta investigação.

Esta análise incide sobre toda a informação disponível da transcrição do focus group, devidamente contextualizada em itens da análise de conteúdo de acordo com as dimensões GRH e é considerada relevante sobre as organizações em análise e sobre os seus líderes de forma a dar resposta às questões apresentadas. A metodologia é apresentada no ponto seguinte.

3.4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – CVF

Pode-se considerar que a análise da informação a efectuar, enquadra-se no conceito de análise de conteúdos de Bardin, Segundo a autora, "A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise

das comunicações” (Bardin, 2008, p.33). Pressupõe-se que estas comunicações têm sentidos e significados patentes ou ocultos que podem ser apreendidos através de técnicas apropriadas e que permitem fazer inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material, objecto de análise ou até por vezes o destinatário da mensagem.

A utilização da técnica de análise de conteúdo aplicada a transcrição das entrevistas em que eles falam da sua experiência e do seu trabalho como presidentes de escolas publicas, é aplicada para investigar os papéis de liderança e a cultura e constitui o corpus de análise.

Após uma primeira análise de conteúdo por itens da GRH de acordo com o quadro 14, procedeu-se uma segunda análise em que agora as categorias de registo correspondem às 24 competências de gestão do CVF referidos na análise de Felício, Lopes, Salgueiro e Parreira (2007 como citado em Domingos, Lopes e Moreira, 2009, p.37) (**anexo 6**)

As unidades de registo são segmentos de frases, expressões ou palavras que tiveram de ser contextualizadas tendo em conta o que o entrevistado quis dizer e fez-se corresponder a um item que permite classificar a unidade de registo na categoria correspondente. Considera-se que todas as unidades de registo têm o mesmo valor e verifica-se a frequência em que ocorre no total

Como foi referido o modelo do CVF é constituído por quatro conjuntos de dois papéis, o que perfaz um total de oito que devem ser desempenhados pelo gestor e aos quais correspondem um conjunto específico de vinte e quatro competências de gestão que avalia os indivíduos em relação a cada papel (**anexo 6**). Lopes e Felício (2005 como citado em Domingos et al., 2009, pp.83-84) criaram um questionário para diagnosticar competências dos gestores. Para avaliar estas competências elaboraram um questionário diagnóstico de competências de gestão (**anexo 7**). Na análise das respostas Lopes e Felício (2005) agruparam os 72 itens do questionário em oito factores através de análise dos componentes principais. Posteriormente relacionaram cada um destes factores com as competências do CVF. Com o objectivo de testar este questionário, Felício et al., (2007) construíram um questionário com 48 itens. Em **anexo 8**, apresenta-se o questionário utilizado para diagnóstico do estilo de liderança e Cultura Organizacional e em **anexo 9**, uma tabela de relação item do questionário- competência-papel-Quadrante.

Este questionário (anexo 8) foi resultado de diversas alterações ao primeiro questionário de Lopes e Felício (2005), nomeadamente pela inclusão e exclusão de alguns itens para que a análise factorial confirmatória apresentasse bons resultados. Além da análise factorial confirmatória foram também realizados testes de fiabilidade e validade quer ao nível da relação entre itens e competências, quer com os quadrantes do CVF (ver em anexo 9 a relação entre itens, competências, papel do gestor e quadrante). Felício et al. (2007) concluíram que este era um instrumento válido para a realidade portuguesa.

Tendo em conta a sua adaptação à realidade portuguesa o questionário baseado no CVF, pode ser usado, também nesta investigação, como matriz para análise de conteúdo documental pois possibilita, através da análise das competências, o enquadramento dos sujeitos em papéis de liderança e consequentemente em modelos de cultura organizacional.

Foi construída uma **matriz de análise** de conteúdo do focus group para o diagnóstico do estilo de liderança e cultura organizacional pelo CVF, nas escolas públicas portuguesas, em anexo 10. A matriz foi construída de forma a possibilitar a relação entre os 48 itens do questionário utilizado para o diagnóstico do estilo de liderança e Cultura Organizacional (anexo 8), com as 24 competências de gestão que avalia os indivíduos em relação a cada papel (anexo 6) e as unidades de registo, correspondentes, obtidas pela análise de conteúdo do documento.

Em **anexo 9**, a tabela de relação item do questionário- competência- papel- Quadrante permite estabelecer a correlação necessária para obter os resultados da investigação.

Assim à numeração de 1 a 48, na quarta coluna, da matriz de análise, é possível associar, por consulta da tabela do anexo 9, uma letra que corresponde à primeira letra do papel do líder (I - Inovador; B - Broker; P – Produtor; D – Director; C – Coordenador; M – Monitor; F – Facilitador e Me – Mentor), de acordo com a competência de gestão (terceira coluna) associada à unidade de registo efectuada (segunda coluna).

As unidades de registo correspondem a uma frase ou parte desta. O anonimato é garantido, identificando apenas na primeira coluna a página onde se encontra cada unidade de registo efectuada.

Com esta matriz para efectuar a análise é possível estabelecer a relação item do questionário-competência-papel-Quadrante para posterior interpretação dos resultados obtidos com o registo efectuado.

O resultado da análise de conteúdo também é apresentado de forma a garantir a confidencialidade dos interlocutores. Por esta mesma razão não se apresentou os resultados da análise com itens da GRH, na qual se manteve a identificação dos interlocutores.

A análise de conteúdo para o diagnóstico do estilo de liderança e Cultura Organizacional, foi realizada a partir da matriz com análise feita com os itens da GRH para o sistema educativo, com base no documento transcrito resultante das entrevistas do focus group. As 24 competências da gestão/ Tabela de relação item do questionário- competência- papel- Quadrante, apresentadas em anexo 9 serviram de base para o resultado desta análise. O código de identificação diz respeito ao número do índice do questionário para o diagnóstico do estilo de liderança e Cultura Organizacional e o papel.

Como já foi referido à numeração de 1 a 48, na quarta coluna, da matriz de análise, é possível associar por consulta da tabela do anexo 9, uma letra que corresponde à primeira letra do papel do líder (I - Inovador; B- Broker; P – Produtor; D – Director; C – Coordenador; M – Monitor; F – Facilitador e Me – Mentor), de acordo com a competência de gestão (terceira coluna) associada à unidade de registo efectuada (segunda coluna). As unidades de registo correspondem a uma frase ou parte desta.

A apresentação dos resultados é feita de acordo com a percentagem das ocorrências pelos papéis ou quadrantes em análise. A utilização de cor facilita a identificação do quadrante da cultura: Sistemas abertos; Objectivo racional; Processo Interno e Relações Humanas.

Nesta investigação, espera-se que os líderes capazes de transitar da situação anterior para o novo contexto, criado pelo novo modelo de gestão, mantendo a confiança dos seus pares, apresentem resultados compatíveis com o modelo de sistemas abertos e relações humanas ligados à liderança transformacional.

Assume importância analisar o que os líderes dizem acerca do novo modelo de gestão pois Lopes e Barrosa (2008), consideram que a estrutura criada pela legislação condiciona a estratégia e a cultura organizacional. Aparentemente o modelo parece admitir/possibilitar uma filosofia de liderança em equipa, mas apresenta uma pirâmide hierárquica pura e simples em que o Director está estatutariamente colocado na dependência do Conselho Geral e no quotidiano ocupa o topo da pirâmide (ver figura 1). Este constrangimento criado pela legislação pode veicular uma cultura a nível organizacional mais compatível com o modelo dos objectivos racionais e modelo de processos internos mais associados à liderança transaccional e assim condicionar a melhoria na qualidade que se impõe.

3.4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO PARA O DECRETO-LEI N. 75/2008

A análise dos dados e técnicas de análise de dados usados nesta investigação para obter resposta à segunda pergunta que à partida orientou esta investigação: **“Tendo em conta o perfil dos actuais líderes e a forma como fazem a gestão da cultura da escola pública portuguesa, será que os princípios inerentes à proposta do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas respondem às necessidades sentidas pelos gestores das escolas públicas?”** foi o método de análise de conteúdo.

A técnica seguida consistiu em registar em matriz construída para o efeito, (anexo11), unidades de registo a partir do que os líderes, que participaram no focus group, dizem acerca do novo modelo de gestão Decreto-Lei n.75 (2008).

Esta análise de conteúdo foi realizada também após a primeira análise de conteúdo por itens da GRH, de acordo com o quadro 14 e não a partir do documento transcrito, o que possibilitou um melhor enquadramento do que diziam em relação aos respectivos capítulos e artigo do referido Decreto-Lei.

Assim na matriz em anexo 11 foram registados em unidades de registo, o que os líderes, participantes nesta investigação, disseram sobre o Decreto-Lei n. 75 (2008), enquadradas em capítulos e artigos do referido Decreto-Lei.

De acordo com o sugerido por Bardin (2005), na análise das afirmações que os líderes fazem sobre o Decreto-Lei n. 75 (2008), foi aplicado o método de análise de conteúdo, por temas, sendo que o *acontecimento* foi a unidade de registo considerada pertinente, por categorias (capítulos) e subcategorias (artigos) enunciadas, consoante as referências positivas e negativas evidenciadas.

Seria expectável que a legislação pudesse partir da realidade organizacional e cultural existente nas escolas, que se considera à partida ser muito virada para o modelo processos internos e uma cultura de hierarquia e consequentemente com líderes transaccionais e contribuir para a introdução de mudança desejadas.

Nesta investigação, espera-se que os líderes capazes de transitar da situação anterior para o novo contexto, criado pelo novo modelo de gestão, considerem que os princípios inerentes à proposta do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas respondem às necessidades sentidas pelos gestores das escolas públicas e estejam, por isso, prontos para liderar o processo de mudança.

Também se espera com esta análise verificar se o que os líderes dizem acerca do Decreto-Lei n. 75 (2008), corrobora a análise que Lopes e Barrosa (2008) fizeram da legislação à luz da teoria weberiana da GRH. Essa análise, apresentada em anexo 4, coloca a pertinente questão da adequação deste modelo aos líderes e à cultura da escola pública portuguesa.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados da análise realizada nesta investigação sobre a cultura e a liderança são apresentados por quadrante do CVF e por papéis de liderança (listagem de resultados em anexo10) em tabela de resultados obtidos, em gráfico circular e em radar. Esta última forma de apresentação permite evidenciar melhor a distribuição dos resultados em relação aos modelos organizacionais e os papéis de liderança com que se identificam.

4.1. RESULTADOS POR QUADRANTES DO CVF

O quadro 14, a figura 9 e a figura 10, traduzem os resultados por quadrantes do CVF obtidos nesta investigação.

Quadro 14 - Frequência por Quadrante do CVF

Quadrante	Soma das unidades de registo para cada Quadrante	Frequência por Quadrante do CVF
Sistemas Abertos (I+B)	105	20,50
Objectivo Racional (P+D)	150	29,30
Processo Interno (C+M)	148	28,91
Relações Humanas (F+Me)	109	21,29

Figura 9 – Gráfico circular para os quadrantes do CVF

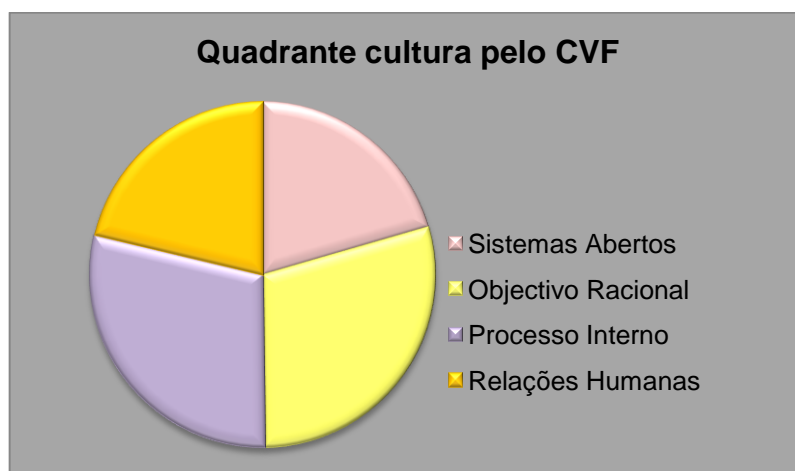
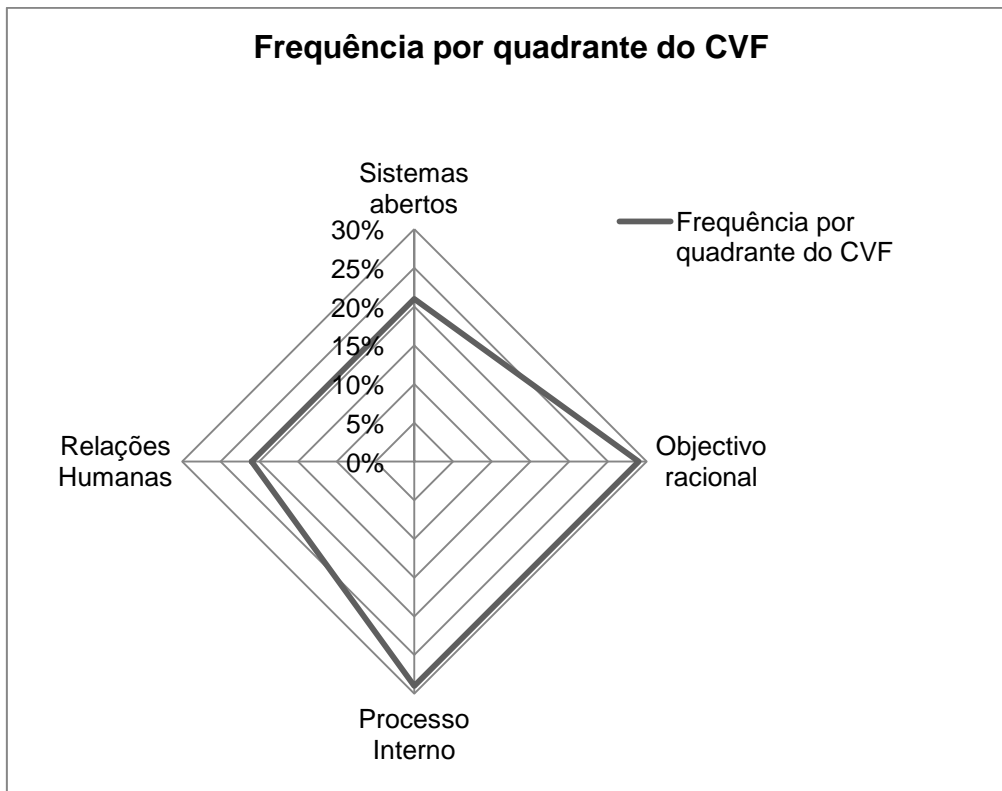


Figura 10 – Gráfico em radar para os quadrantes do CVF



Observando os resultados os quadrantes do CVF com que os líderes das escolas públicas portuguesas mais se identificam são o do objectivo racional e do processo interno. Neste estudo, o modelo dos sistemas abertos e o das relações humanas são os que obtiveram menor frequência e são precisamente estes os quadrantes que correspondem à liderança transformacional.

Apresenta-se ainda um quadro 15 com os quadrantes do CVF por ordem decrescente de frequência. O modelo do objectivo racional surge em destaque logo seguido pelo do processo interno.

Quadro 15- Quadrantes do CVF por ordem decrescente de frequência

Quadrante do CVF por ordem decrescente de frequência
Objectivo Racional (P+D)
Processo Interno (C+M)
Relações Humanas (F+Me)
Sistemas Abertos (I+B)

4.2. RESULTADOS POR PAPÉIS DE LIDERANÇA

Para uma análise facilitada dos resultados obtidos nesta investigação para os papéis de liderança, elaborou-se o quadro 16 com as frequências obtidas para os papéis de liderança, a Figura 11 – Gráfico de barras para papéis de liderança e Figura 12 – Gráfico em radar para papéis de liderança. Neste caso optou-se pela apresentação em gráfico de barras para uma melhor visualização dos resultados obtidos.

Quadro 16 - Frequências obtidas para os papéis de liderança

Papéis	Soma das unidades de registo para cada papel	Frequência para os papéis de liderança
Inovador	66	12,89
Broker	39	7,62
Produtor	62	12,11
Director	88	17,19
Coordenador	125	24,41
Monitor	23	4,49
Facilitador	43	8,40
Mentor	66	12,89

Figura 11 – Gráfico de barras para papéis de liderança

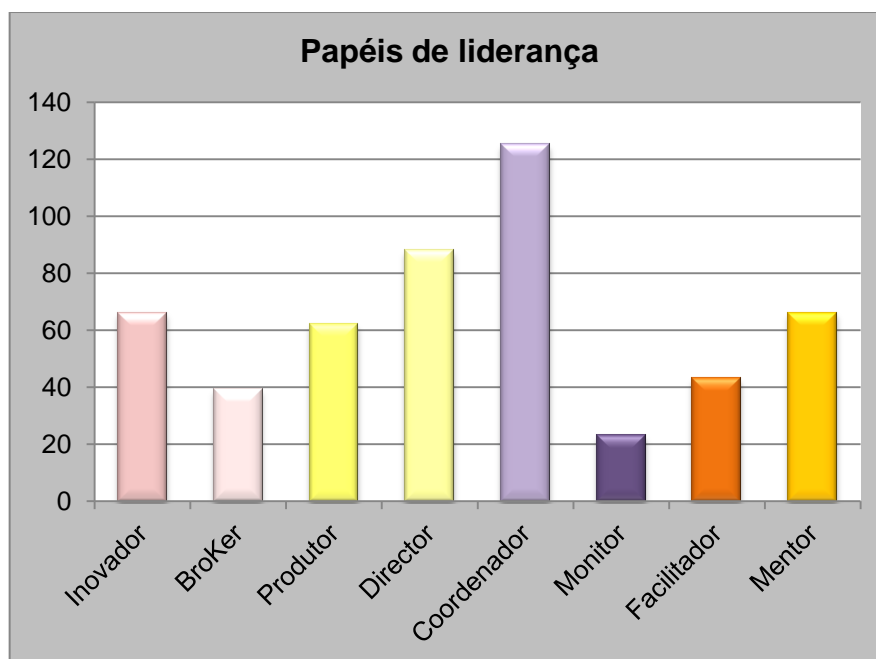
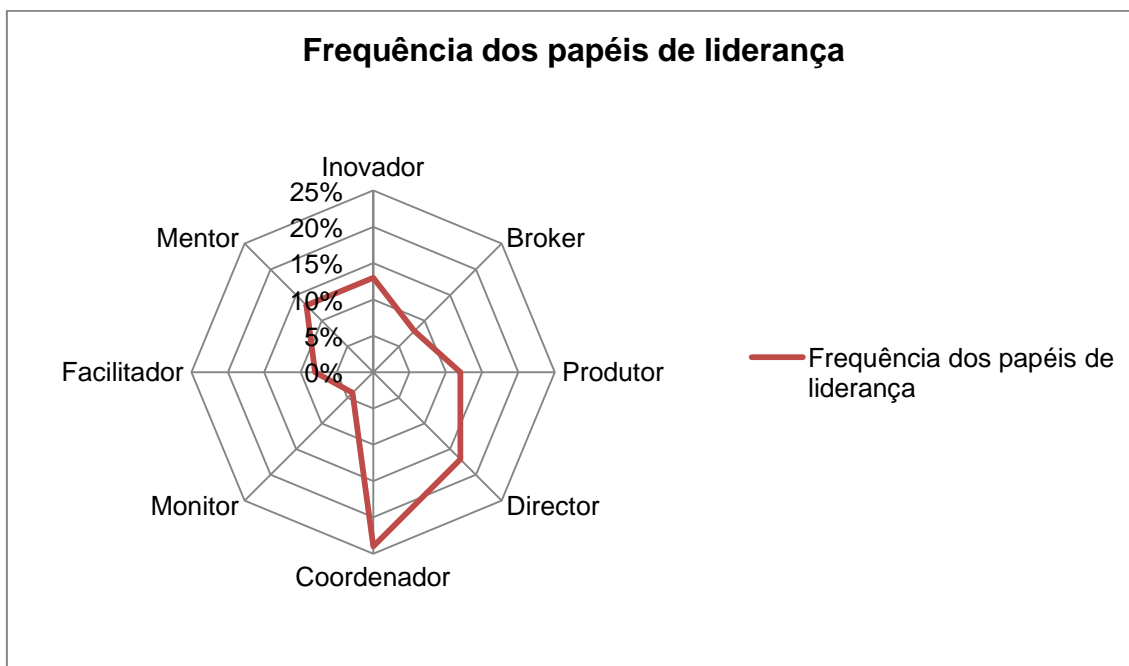


Figura 12 – Gráfico em radar para papéis de liderança



Pela análise dos resultados obtidos no que respeita aos papéis da liderança por quadrante do CVF, no quadrante do objectivo racional, o papel predominante é o de Director (17%), em detrimento do papel de produtor (12%). No Quadrante do Processo interno, o papel de relevo é o de coordenador (24%) em detrimento do monitor (apenas 4%). No quadrante dos sistemas abertos temos uma frequência de 13% para o papel de Inovador e de 7% para o papel de Broker. No sistema das relações humanas temos 13% para o Mentor e 8% para o facilitador. Apresenta-se um quadro com os vários papéis por ordem decrescente de frequência. A partir do quadro 17, vemos que se destaca o papel de Coordenador, logo seguido pelo papel de Director.

Quadro 17 - Papéis de liderança por ordem decrescente de frequência

Papéis por ordem decrescente de frequência	
Coordenador	
Director	
Produtor	
Inovador	Mentor
Facilitador	
Monitor	

Em seguida através da relação dos resultados com a teoria fazemos uma análise mais detalhada

4.3 A RELAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A TEORIA

Observando os resultados (em 4.1) os quadrantes do CVF com que os líderes das escolas públicas portuguesas mais se identificam são o do objectivo racional e do processo interno. O modelo das relações Humanas e o modelo dos Sistemas abertos são os que surgem em menor destaque, neste estudo.

No modelo do objectivo racional os papéis principais são o de Produtor e de Director e no modelo do processo interno os papéis principais são o de Monitor e de Coordenador. Os papéis que se destacam nos resultados obtidos (ver 4.2) para os papéis da liderança são o de coordenador e logo a seguir o de Director.

A revisão da literatura, apresentada, caracteriza estes modelos e diz o que esperar dos seus líderes.

Sugere-se nesta fase que se atente no que foi referido no capítulo 2.4 e 2.5 acerca do modelo dos valores contrastantes (CVF), desenvolvido por Quinn e Rohrbaugh na análise dos resultados para a cultura e para os papéis da liderança.

Assim:

“Tendo em conta as perspectivas de processamento da informação, na abordagem do Objectivo racional, há preferência por linhas de tempo curtas e elevada certeza, bem como uma necessidade de independência e realização. Esta abordagem é muito orientada pela realização e tende a enfatizar a direcção lógica e o início da acção” (Quinn, 1988, p.37).

“No modelo do objectivo racional as pessoas assumem-se como tendo uma elevada necessidade de realização. O principal estilo de processamento de informação é o racional. As tomadas de decisão são baseadas na lógica e é vista como decisiva e final. O gestor usa o poder legítimo da sua posição e tenta influenciar os subordinados através da clarificação de objectivos e persuasão racional. O estilo de liderança é directivo e orientado para os objectivos ou para a tarefa. O gestor providencia a estrutura e inicia a acção, e a sua função de gestão primordial é dar direcção. A forma em que tudo isto é assumido é a firma, e os valores primários são a produtividade e a realização” (Quinn, 1988, p.82-84).

“Tendo em conta as perspectivas de processamento da informação, uma abordagem Hierárquica ou de Processos Internos em que a preferência é para linhas de longo tempo e elevada certeza e a necessidade é para a previsibilidade e segurança, tende a enfatizar a padronização e perpetuação do estatuto. Nas organizações há um foco nos processos internos. Os estilos de processamento de informação podem ajudar a entender porque há dificuldade em ver as expectativas contraditórias que ocorrem nas organizações” (Quinn, 1988, p.37).

“No modelo dos processos internos assume-se que as pessoas têm grande necessidade de segurança e o gestor é um processador de informação hierárquico. A tomada de decisão é caracterizada pela assumpção de que a documentação resulta em responsabilidade. O poder é baseado na experiência e influência no controlo da informação. O estilo de liderança é conservativo e

cauteloso e os papéis principais são o de monitor e de coordenador. Aqui o gestor providencia informação e mantém a estrutura. Esta função de coordenação ocorre na hierarquia e os valores chave da eficácia são assumidos como sendo a estabilidade e o controlo” (Quinn, 1988, p.84).

Se atentarmos na figura 7, o papel de coordenador é digno de confiança, mantém a estrutura. O papel de Director é decisivo, directivo e fornece a estrutura.

É interessante assinalar que se tratam de dois papéis muito ligados à estrutura, pois o director fornece a estrutura e o coordenador mantém a estrutura.

O papel de Monitor, o especialista técnico que recolhe a informação, a mede e gere com eficácia é o que adquiriu menor significado nos resultados obtidos

Se observarmos o quadro 7, verifica-se que a partir do estudo feito, pelos autores do CVF, no nível organizacional que os modelos do objectivo racional e o modelo do processo Interno estão ligados à Liderança Transaccional. O modelo das relações humanas e o modelo dos sistemas abertos estão associados à Liderança Transformacional.

4.4. RESULTADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO PARA O DL75/2008 POR FREQUÊNCIAS

O quadro 18 resume os resultados da análise de conteúdo por artigo do Decreto-Lei n. 75 / 2008 de 22 de Abril. Os resultados (anexo 11) obtidos permitem verificar que não há uma única referência positiva ao Decreto-Lei n. 75 (2008). Os capítulos e artigos mencionados nos resultados foram os referidos pelos líderes que participaram no focus group. Apresenta-se seguidamente os dados recolhidos, por categorias (capítulos) e subcategorias (artigos) enunciadas, consoante as referências positivas e negativas evidenciadas.

Quadro 18 – Resultados da análise de conteúdo do Decreto-Lei n. 75 /2008 de 22 de Abril

DL n. 75/2008 de 22 de Abril		Frequências		
Capítulos	Artigos	Nº de itens presentes Aspectos positivos	Nº de itens presentes Aspectos negativos	% itens presentes (*)
II – Regime de autonomia	9º (Instrumentos de autonomia)	0	11	100
	Total	0	11	11,22(**)
III – RAG – Secção I – Órgãos – Conselho Geral	11º (Conselho geral)	0	9	20,45
	12º (Composição)	0	2	4,55
	13º (Competências)	0	19	43,18
	14º (Designação dos representantes)	0	14	31,82
	Total	0	44	44,90(**)
III – RAG – Secção I – Órgãos – Director	18º (Director)	0	10	23,26
	20º (Competências)	0	19	44,19
	22º (Procedimento concursal)	0	4	9,3
	23º (Eleição)	0	10	23,26
	Total	0	43	43,88(**)

(*) - % em relação ao nº total de frases por categoria (**) - % em relação ao nº total de frases

Todos os aspectos referidos têm carga negativa o que permite verificar, contrariamente ao que se esperava, um sentimento de rejeição face ao novo modelo de gestão. De facto todos os líderes estão disponíveis para liderarem as escolas a que pertencem, ao abrigo do novo regime de autonomia e gestão, mas não fazem uma única referência positiva em relação ao mesmo.

Todas as unidades de registo obtidas, na análise realizada, dizem respeito, numa distribuição muito equilibrada, a dois órgãos – Conselho Geral, com 44 unidades de registo e Director com 43 unidades de registo. Tais resultados indicam que os líderes, foco desta investigação consideram que os problemas se centram na existência destes dois órgãos.

Figura 13 – Gráfico com os resultados por frequência da análise de conteúdo do Decreto-Lei n. 75 /2008 de 22 de Abril.

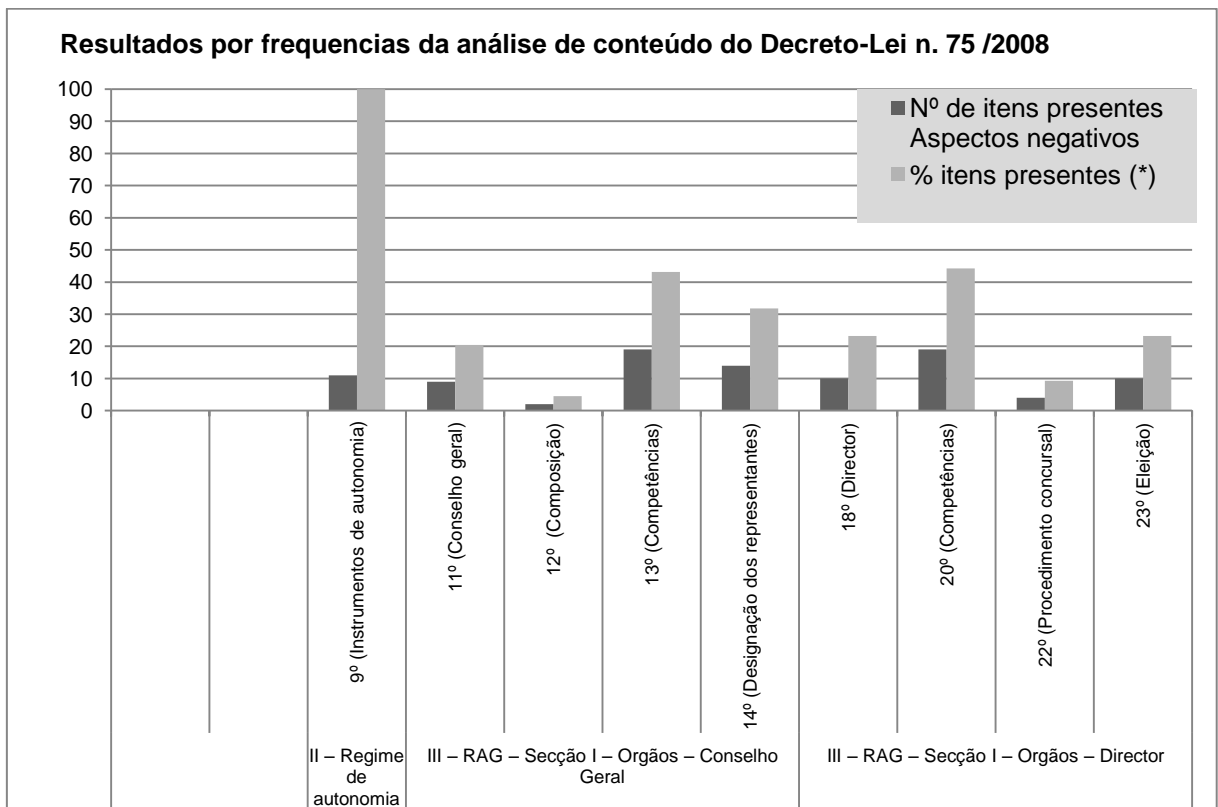
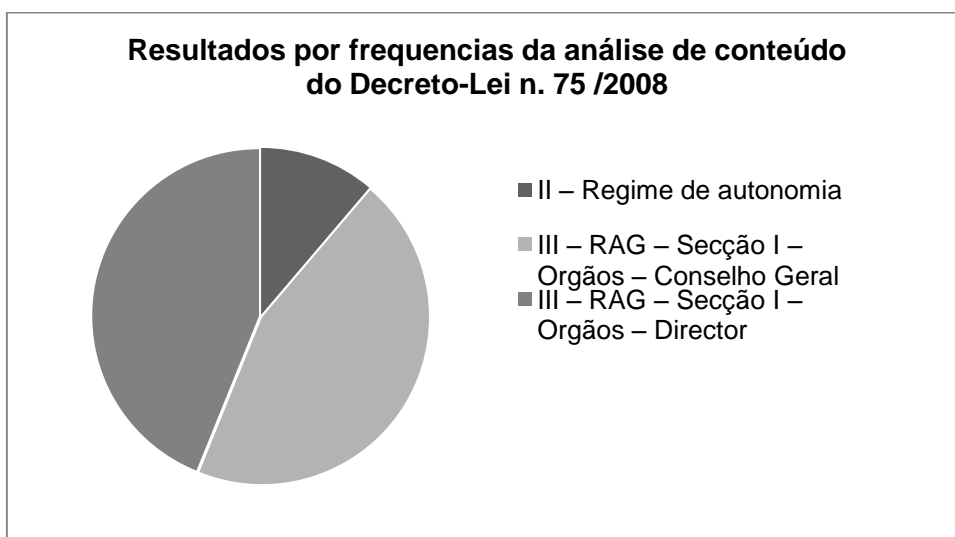


Figura 14 – Gráfico com os resultados por frequência da análise de conteúdo do Decreto-Lei n. 75 /2008 de 22 de Abril.



Uma análise atenta a tudo o que dizem permite corroborar a tese de Lopes e Barrosa (2008) apresentada em anexo 4 sobre o novo modelo de gestão.

Segundo Lopes e Barrosa (2008), no novo modelo de gestão, está definido o espaço daquilo que poderíamos chamar de coração do projecto de lei de autonomia, que é a cultura (art. 3º a 5º) e a ética da escola, a partir da qual se deverão escolher soluções para os problemas inesperados do dia-a-dia, em coerência com o espírito da legislação. No estudo não se verificou existirem referências directas a estes artigos, mas que foram feitas sobre a articulação entre os dois órgãos, Conselho Geral e Director, mostra existirem no dia-a-dia problemas que contrariam a ética desejável na escola.

5.CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PISTAS DE INVESTIGAÇÃO

5.1. CONCLUSÕES

Procurando dar resposta a partir das questões que à partida orientaram esta investigação, pode concluir-se o seguinte:

P1- Que perfis apresentam e que cultura de Liderança têm os líderes das Escolas Públicas Portuguesas? Como fazem a gestão da cultura?

Pelos resultados deste estudo, os quadrantes do CVF com que os líderes das escolas públicas portuguesas mais se identificam são o do objectivo racional seguido do processo interno. O modelo das relações Humanas e o modelo dos Sistemas abertos são os que surgem em menor destaque, neste estudo.

No objectivo racional a forma em que tudo é assumido é a firma, e os valores primários são a produtividade e a realização. A função de coordenação ocorre na hierarquia e os valores chave da eficácia são assumidos como sendo a estabilidade e o controlo.

A partir dos resultados para os papéis de liderança, vemos que se destaca o papel de Coordenador, logo seguido pelo papel de Director. O papel de Monitor, o especialista técnico que recolhe a informação, a mede e gere com eficácia é o que adquiriu menor significado nos resultados obtidos.

O papel de coordenador é digno de confiança, mantém a estrutura. O papel de Director é decisivo, directivo e fornece a estrutura. De facto os líderes em foco no trabalho de investigação mantiveram a confiança dos seus pares, na transição para o novo modelo de gestão.

É interessante assinalar que se tratam de dois papéis muito ligados à estrutura, pois o director fornece a estrutura e o coordenador mantém a estrutura.

Verifica-se que a partir do estudo feito, pelos autores do CVF, no nível organizacional que os modelos do objectivo racional e o modelo do processo Interno estão ligados à Liderança Transaccional. O modelo das relações humanas e o modelo dos sistemas abertos estão associados à Liderança Transformacional. A Escola Pública Portuguesa necessita para a mudança que se impões de líderes mais transformacionais do que transaccionais.

P2 - Tendo em conta o perfil dos actuais líderes e a forma como fazem a gestão da cultura da escola pública portuguesa, será que os princípios inerentes à proposta do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas respondem às necessidades sentidas pelos gestores das escolas públicas?

Na introdução do Decreto-Lei n. 75 (2008) está bem patente o traçar de um caminho a percorrer que desde logo gerou contestação e rejeição mas que define claramente a urgência de iniciar um processo de mudança. Como motor desta mudança surge a direcção das escolas. Nesta direcção deu-se uma transição de um modelo de gestão, que tem sido apelidada de gestão democrática, eleito pelos pares, para um modelo unipessoal, centrado num Director. As limitações ao poder do Director são impostas com a criação de um órgão colegial, o Conselho Geral. Há limitações na sua eleição, gestão estratégica e sobrevivência como líder da organização criadas pelas atribuições/competências deste órgão. Este órgão não assegura aos professores a maioria e aumenta a representação externa. O problema reside no facto de haver membros que compõem este órgão, como docentes e funcionários da escola, que no dia-a-dia da vida da organização, estão numa posição hierárquica inferior e devem obediência ao Director, posição esta que é invertida em sede deste órgão. Os restantes membros que compõem o conselho geral podem ter interferência negativa por politizarem a escola e actuarem de acordo com interesses meramente políticos ligados às autarquias. Este problema é referido pelos líderes como sendo o principal obstáculo à liderança a que se propõem. Isto leva os líderes a tentarem controlar o conselho geral através da mobilização de pessoas, da sua conveniência, para formarem uma lista para o Conselho Geral. Tentam, desta maneira encontrar forma prática de evitar o controlo da sua liderança. Outra forma é a tentativa de satisfação de interesses corporativos dos membros do Conselho Geral que trabalham na escola que lidera. **Pode concluir-se da investigação ser desejável uma total independência entre estes dois órgãos – Conselho Geral e Director.**

Também seria expectável que a legislação pudesse partir da realidade organizacional e cultural existente nas escolas e contribuir para a introdução de mudança. Considera-se que esta realidade possa ser muito virada para o modelo de processos internos e uma cultura de hierarquia e, consequentemente, com líderes transaccionais.

A análise que Lopes e Barrosa (2008) fazem do Decreto-Lei n.75 (2008) sugere que a mesma não contribui para a mudança desejada e muito pelo contrário pode contribuir para transformar líderes experientes e que se espera transformacionais (com dificuldades em o serem por condicionalismos políticos), em líderes transaccionais e que contribua para dar continuidade a um modelo organizacional dos processos internos.

Os líderes que estiveram no centro desta investigação e que se considera representarem, na generalidade, os líderes das escolas públicas portuguesas já são líderes transaccionais antes de serem forçados a sê-lo por força do modelo de gestão que foi imposto. Tal facto pode explicar o que à partida parecia ser um absurdo que é o enorme número de candidatos ao cargo de Director havendo mesmo quem se candidate a várias escolas em simultâneo.

Na realidade o Decreto-Lei n. 75 (2008) serve para reforçar o papel dos líderes transaccionais e por isso até podem cumprir com satisfação pessoal o que a “lei manda”, mas não serve para produzir as mudanças desejadas com vista à eficácia.

É importante definir o que queremos para as nossas escolas porque de acordo com a investigação realizada elas pouco podem ser mais do que “fábricas” bem geridas, como sugere aliás Deal e Kent (1994). A imagem de fábrica como metáfora pretende aqui sugerir uma escola focada em resultados, outputs, estruturas e funções. As principais preocupações são o controlo e desempenho académico dos alunos geralmente medido em termos muito específicos. É uma visão que assume a necessidade de ter uma escola organizada e tecnicamente focada onde a atenção de todos está centrada em metas e objectivos mensuráveis, o que enfatiza a importância da gestão pela sua missão técnica. Esta visão tem sido a dominante, apesar da legislação, sobre a gestão das escolas falar sempre em mudança. Uma outra visão abarca a importância dos valores, o compromisso, a paixão, visão e coração - ingredientes fundamentais para uma organização ser “amada” e levar ao comprometimento com a mesma. Estas contradições levam a um permanente desacordo entre políticos educadores, profissionais e leigos interessados em saber o que as escolas fazem bem, o que os líderes das escolas devem fazer e como é que a aprendizagem dos alunos pode ser melhorada.

Para a eficácia das escolas é fundamental a vertente da formação em áreas ligadas a gestão e administração escolar e aquisição de conhecimentos ligados à liderança e gestão da cultura das organizações para o desempenho de funções de liderança nas escolas públicas portuguesas ou, de outra forma, podemos dizer que os líderes antes de serem chamados a liderar devem aprender como podem liderar organizações.

5.2. LIMITAÇÕES DESTA INVESTIGAÇÃO

Uma das limitações neste estudo é a necessidade a nível ético de manter a confidencialidade e constituiu uma limitação à apresentação dos resultados. O conteúdo das entrevistas transcrito não é divulgado bem como a análise por itens da GRH. As unidades de registo para as competências de gestão para o enquadramento em modelos organizacionais e papéis de liderança não são apresentadas em contexto embora tenham sido contextualizadas, como já se referiu.

Uma outra limitação prende-se com o facto de não existir a possibilidade, no presente estudo, de aplicar os questionários individuais aos líderes presentes no focus group e fazer estudo comparativo para os resultados obtidos, pois poderia permitir tirar outras conclusões.

5.3. PISTAS DE INVESTIGAÇÃO

Como pista de investigação parece ter particular importância, nesta fase em que já decorreram dois anos lectivos após a implementação do novo modelo de gestão, um novo estudo para avaliar a mesma problemática e função dos resultados obtidos produzir recomendações que orientem o poder político na produção de políticas eficazes capazes de conduzir as escolas públicas portuguesas a organizações eficazes com alunos, professores e comunidade educativa verdadeiramente motivados e orgulhosos da sua escola.

Deve ser aprofundado o estudo da liderança e cultura nas Escolas Públicas Portuguesas através da aplicação dos questionários individuais, para poder comparar resultados e confirmar os modelos de cultura e papéis de liderança nas nossas escolas e aprofundar conclusões.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaker, D. (2001). *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Editora Atlas.
- Bardin. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Barroso, J. (2008). *Parecer Projecto de Lei 771/2007-ME*.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bilhim, J. (2009). *Gestão Estratégica dos Recursos Humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional, Estruturas e Pessoas*. Lisboa: instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Caplan, S. (Maio de 1990). Using the focus group methodology for ergonomic design. *Ergonomic* , pp. 33-527.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Cunha, M., & Rego, A. (2009). *Liderar*. Alfragide: D. Quixote.
- Deal, T., & Kent, P. (1994). *The leadership paradox - balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bas Publishers.
- Domingos, M., & Lopes, A. (2009). *Gestão da cultura pelas chefias intermédias. Estudo de caso de uma Entidade Pública Empresarial - Opart*. Lisboa: ISCTE.
- Felício, M., Lopes, A., & Salgueiro, F. &. (2007). *Competências de Gestão: um instrumento de medida para a realidade Portuguesa*. Lisboa.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, A; Dâmaso, M; Câmara, S; M, Sousa; Serra, F (2008). *Debate de Educação na esfera pública em Portugal a propósito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas* . Módulo do CVTOE. ISCSP.
- Hofstede, G. (1991). *Vivre dans um monde multiculturel - Comprendre nos programmations mentales*. Les Éditions D'Organisation.
- Hofstede, G. (1977). *Culturas e Organizações*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Iervolino, S. P. (2 de 2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Rev.Esc.Enf.USP* . pp. 21-115.
- Jesuino, J. C. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Kreuger, R. (1994). *Focus Group: a practical guide for applied research* . Thousands Oaks: SAGE Publications.

- Lopes, A. (2009). *Liderança - A Liderança da Cultura, A Confiança e a Eficácia Organizacional*. Lisboa: ISCTE.
- Lopes, A. e Barrosa, L (2008). *A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar - um contributo da Gestão Estratégica dos Recursos Humanos*. Lisboa: Pedago.
- Mattar, F. (1993). *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Editora Atlas.
- Meier, M.J. & Kudlowiez, S (3 de Dezembro de 2003). Grupo focal: uma experiência singular. *Texto & Contexto Enf.* , pp. 394-399.
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series*. London: Sage Publications.
- Morse, J. M. (2007). *Aspectos essenciais de Metodologia de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Formasau - Formação e Saúde, Lda.
- Quinn, R. (1996). *Deep Changes: Discovering The Leader Within*. San Francisco: Jossey Bass.
- Quinn, R. (1988). *Beyond Rational Management - Mastering Paradoxes and Competing Demands of High Performance*. San Francisco/London: Jossey-Bass Publishers.
- Quivy, R., & Campenhoudt. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2003). *A Essência da Liderança. Mudança. Resultados. Integridade*. Editora RH-1ª edição.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações - teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, C. (2008). *Modelos de Governação das Organizações Públicas. Tese de Doutoramento*. Lisboa: ISCTE.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. (1982). *Psicologia Organizacional, 3ª edição*. Prentice-Hall do Brasil.
- Storey, J. (2004). *Leadership in organizations-current issues and key trends*. London: Routledge: Edited by John Storey.
- Veiga, L & Gondim S. (1 de Fevereiro de 2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública* , pp. 1-15.
- Vichas, R. (1982). *Complete Handbook of Profitable Marketing Research Techniques*. New Jersey: Englewoods Cliffs e Prentice-Hall.
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 7-47. Universidade do Minho. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417202.pdf>, consultado a 9 de Setembro 2011.
- ANPAD (2011). Citações e Referências Bibliográficas. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*. Recuperado de

http://www.anpad.org.br/diversos/apa/apa_citacoes_referencias.pdf, consultado a 5 de Setembro 2011.

LEGISLAÇÃO:

Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de Maio (1974). Determina que a direcção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974. D.R.n.º 123, Série I de 1974. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1974/05/12300/06590659.pdf> . Consultado a 9 de Setembro de 2011.

Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro (1974) Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. D.R. n.º 297. 2º Suplemento. Série I de 1974. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Estado da Administração Escolar. Lisboa. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1974/12/29702/00050009.pdf>. Consultado a 9 de Setembro de 2011.

Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro (1976). Estabelece a Regulamentação da gestão das escolas. D.R. n.º 249. Suplemento. Série I de 1976. Ministério da Educação e Investigação Científica – Secretarias de Estado da Administração e do Equipamento Escolar e da Orientação Pedagógica. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1976/10/24901/00010006.pdf>. Consultado a 9 de Setembro de 2011.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/86 – Série I. Assembleia da República. Lisboa. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>. Consultado a 9 de Setembro de 2011.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro (1989). Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. D.R. n.º 29. Série I de 1989. Ministério da Educação. Lisboa. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/02/02900/04560461.pdf>. Consultado a 9 de Setembro de 2011.

Decreto-Lei n.º 172, de 10 de Maio de 1991 (1991). Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar . D.R. n. 107, Série I-A de 1991-05-10. Ministério da Educação. Lisboa. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1991/05/107A00/25212530.pdf>. Consultado a 9 de Setembro de 2011.

Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de Maio de 1998 (1998). Aprova o regime de autonomia, e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. D.R. n. 102, Suplemento, Série I-A de 1998-05-04. Ministério da Educação. Lisboa. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.pdf>. Consultado a 9 de Setembro de 2011.

Lei n.º 24/99 de 22 de Abril de 1999. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de Maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. D.R. n.º 94, Série I-A de 1999-04-22. Assembleia da República. Lisboa. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1999/04/094A00/21242126.pdf>. Consultado a 9 de Setembro de 2011.

Parecer de Decreto-Lei 771/2007-ME: Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Recuperado de www.dgrhe.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id... Consultado a 8 Dezembro de 2010.

Decreto-Lei n.º 75, de 22 de Abril de 2008. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. D.R. n.º 79, Série I de 2008-04-22. Ministério da Educação. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1sdip/2008/04/07900/0234102356.pdf>. Consultado a 9 de Setembro de 2011.

ANEXOS

Anexo 1 – As mudanças de legislação desde 1974 até à publicação do Decreto-Lei n. 75 (2008)

LEGISLAÇÃO/DESIGNAÇÃO	ORGÃOS
Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de Maio “Comissões de Gestão”	Comissão de Gestão
Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro “Gestão Democrática”	Conselho Directivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo
Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro “Gestão Democrática”	Conselho Directivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo
Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro “Regime Jurídico de Autonomia das Escolas”	Conselho de Escola Secretário-Geral Conselho Pedagógico Conselho Administrativo
Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio “Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão”	Conselho de Escolas + (Comissão Administrativa, Comissão Pedagógica, Comissão Sócio Educativa e Comissão Executiva)
Decreto-Lei n.º 115-A/98 a 4 de Maio “Regime de Autonomia, Administração e Gestão”	Assembleia de Escola Conselho Executivo ou Director Conselho Pedagógico Conselho Administrativo
Decreto – lei nº 75/2008 de 22 de Abril	Conselho Geral Director Conselho Pedagógico Conselho Administrativo

Fonte: Fonseca, Dâmaso, Câmara, M, e Serra, (2007/2008), Lima (2004) e Legislação Publicada em DRE

Desde 1974, foram vários os modelos de autonomia, gestão e administração da escola pública que foram propostos, debatidos, aprovados e implementados. Com a revolução o poder das escolas foi tomado por comissões de gestão onde se faziam representar os professores, alunos e funcionários.

Com o Decreto-Lei n. 221 (1974) há uma primeira tentativa de regulamentação mas em muitas escolas, as assembleias gerais de escolas foram mantidas como o centro de poder.

Em Dezembro de 1974, foi aprovado o Decreto-Lei n. 735-A (1974), que introduziu o princípio da gestão democrática. A gestão escolar assentava em conselhos eleitos (o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo) constituídos por representantes eleitos. Houve um número significativo de escolas que não o implementou.

O modelo introduzido através do Decreto-Lei n. 769 – A (1976) consistiu em regulamentar o exercício do poder nas escolas. Este decreto, que se convencionou designar por “Gestão Democrática” estabelece uma estrutura baseada num Conselho Directivo com representantes eleitos de professores, funcionários não docentes, e alunos (estes apenas no ensino secundário), num Conselho Pedagógico constituído fundamentalmente por professores no exercício de funções de coordenação disciplinar, e um Conselho Administrativo. Competia ao Conselho Directivo a gestão corrente da escola, enquanto que o Conselho Pedagógico assegurava a coordenação e supervisão pedagógica, cabendo ao Conselho Administrativo a execução orçamental. Apesar da introdução do princípio da participação dos vários actores escolares, a abertura da escola à comunidade não foi tida em conta.

O Decreto-Lei n. 769-A (1976) não contemplava dois dos princípios básicos: a “descentralização” e a “autonomia”. Esta “falha” veio a ser superada pela produção de legislação posterior: a Lei n. 46 (1986) (LBSE), o Decreto-Lei n. 43 (1989) e o Decreto-Lei n. 172 (1991).

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n. 46 (1986), houve lugar a um consenso alargado entre partidos políticos e entre sectores educativos pois estavam definidas as linhas gerais de política educacional e os princípios orientadores da gestão escolar em que se confere um lugar privilegiado à participação da comunidade na vida da escola e à descentralização e desconcentração das estruturas educativas.

Em 1989, o governo publica o Decreto-Lei n. 43 (1989) - “Regime Jurídico de Autonomia das Escolas”, e em 1991, o Decreto-Lei n. 172 (1991) - “Regime Jurídico de Direcção, Administração e Gestão Escolar”. O preâmbulo deste último decreto-lei refere que vem dar resposta à exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo para a alteração dos modelos de gestão vigentes. e à necessidade de a escola se adaptar à reforma educativa em curso. Assim, este decreto baseia-se nos princípios de democraticidade, participação, descentralização. Relativamente a este último, o decreto refere que "a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local." (preâmbulo). A integração da escola no meio em que se insere é um dos grande objectivos deste decreto. "O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola." (preâmbulo).

Este regimes jurídicos surgem após a entrega ao Governo, em 1988, pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), do Relatório Final - Proposta Global de Reforma.

A CRSE, criada em 1985 por Resolução do Conselho de Ministros constituída por doze individualidades oriundas de instituições diversas e com orientações pedagógicas e cívicas igualmente diversas. A Comissão colocou a proposta de implementação de um paradigma pluridimensional e cultural de escola (a "Escola Cultural"), aliás já à data em experiência pedagógica em todas as regiões do continente. As inovações que introduzia para implementar as linhas orientadoras não foram consensuais quer junto dos parceiros sociais, quer entre os especialistas. A avaliação deste modelo apenas aplicado a título experimental num reduzido número de escolas iniciou-se no ano lectivo 1992/93 e foi objecto de avaliação durante três anos por parte de um Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) cujo relatório final é crítico em relação ao modelo e propõe a sua não generalização.

Foi encomendado, pelo Ministério da Educação ao investigador da Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Lisboa, João Barroso, um estudo, tendo em vista uma nova configuração organizacional das escolas (**anexo 2**). Na sequência do debate público desenvolvido em torno deste estudo prévio e de um projecto de diploma legal entretanto elaborado, veio a ser aprovado em 1998, um novo Regime de autonomia, administração e gestão, Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Neste modelo a Assembleia de Escola surge como órgão responsável pela definição das linhas orientadores da actividade da escola e de participação e representação da comunidade educativa e remete para a escola, a opção por um órgão de gestão (Direcção Executiva) colegial ou unipessoal, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. A grande maioria das escolas optou por um órgão de Direcção Executiva colegial.

Em Dezembro de 2007, foi apresentado o novo Projecto de Decreto-Lei “ *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*” (tendo por base as recomendações elaboradas quanto ao processo de transferência de competências e à celebração dos contratos de autonomia pelo Grupo de Trabalho do Projecto de Desenvolvimento da Autonomia das Escolas, coordenado pelo Professor João Formosinho). Desde a sua apresentação que o mesmo se encontrou envolto em polémica e contestação o que determinou alterações contempladas no normativo final.

A 22 de Abril é publicado o Decreto- Lei n. 75 (2008), que no seu preâmbulo explicita os motivos desta iniciativa legislativa por objectivos: reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino que se concretiza com a criação de um órgão colegial de direcção estratégica, o conselho geral; reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar, a procura de um primeiro responsável dotado de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo de escola e executar localmente as medidas de política educativa, responsável

pela prestação de serviço público e pela gestão de recursos públicos postos à sua disposição, constituindo um órgão pessoal e por último reforçar a autonomia das escolas que corresponde a uma maior resposta, com maior intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, instituindo um regime de avaliação e prestação de contas.

Anexo 2 – Princípios de um programa de reforço da autonomia das escolas

Segundo Barroso (2005), o “conceito de “autonomia construída” está presente nas propostas divulgadas no estudo realizado a solicitação do Ministro da Educação sobre o “reforço da autonomia das escolas” (Barroso,1997 como citado em Barroso, 2005, p.110). No sentido de explicitar como esta concepção de autonomia se pode operacionalizar no quadro de um processo de tomada de decisão política foram apresentados os “princípios” que orientaram as propostas e respectiva estratégia de aplicação e que constam do referido relatório.

1º Princípio – o reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas.

2º Princípio – No quadro do sistema público de ensino, a autonomia das escolas é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização.

3º Princípio – Uma política destinada a reforçar a autonomia das escolas não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam simultaneamente “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional claramente consagrados na Lei Fundamental.

4º Princípio – O reforço da “autonomia” não pode ser considerado uma “obrigação” para as escolas mas sim uma “possibilidade” que se pretende venha a concretizar-se no maior número possível de casos.

5º Princípio – O reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem, em melhores condições o serviço público de educação.

6º Princípio – A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de se traduzir em benefícios.

7º Princípio – A autonomia também se aprende (Barroso, 2005, pp.111-114)

Todos estes princípios exigiam, para cada princípio, a tomada de medidas. Barroso (2005) faz referência à falência do processo: “Como é sabido, quer o quadro legislativo que foi aprovado quer a sua aplicação afastaram-se muito destes princípios (Barroso 1999 como citado em Barroso, 2005, p.115)”

Segundo Barroso (2005), o balanço final dos estudos efectuados é que do ponto de vista formal, o processo de aplicação do Decreto-Lei n.115-A (1998), conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava previsto, mas os resultados atingidos não foram muito mais do que uma remodelação formal da gestão escolar.

Aponta como recomendações: “contudo não podem ser cometidos os mesmos erros que foram cometidos até agora, o que passa por uma clarificação dos objectivos políticos, um reforço das competências e da perícia técnica dos serviços de administração, a criação de efectivos serviços de apoio às escolas, e uma progressão cautelosa e sustentada (Barroso, 2001, p.21 como citado em Barroso, 2005, p.115).”

Anexo 3 - Síntese do parecer ao projecto de Decreto-lei 771/2007- ME

Barroso (2008) emitiu parecer sobre projecto de Decreto-Lei n.771 (2007)-ME, tendo como referenciais os estudos elaborados sobre o Decreto-Lei n.172 (1991) e o Decreto-Lei n.115-A (1998).

Em síntese, Barroso (2008), considerou que os motivos explícitos para proceder à revisão do regime jurídico consistem na necessidade de proceder ao “reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e de favorecer a “constituição de lideranças fortes” mas não existe evidência que o quadro legislativo em vigor fosse impeditivo de tal desiderato. O défice de participação das famílias e comunidades é variável e depende de factores contextuais e culturais cuja superação não se atinge com um reordenamento normativo do regime jurídico. Quanto à questão da liderança, considera que aferir da qualidade pela sua “força” e fazê-la depender exclusivamente do exercício da responsabilidade individual de um primeiro responsável (Director) é completamente desajustado do que a literatura sobre o assunto nas organizações em geral, tem vindo a revelar como mais adequado. Barroso, refere mesmo os resultados da avaliação externa publicadas no sítio da IGE com apreciação bastante positiva sobre “a organização e gestão das escolas” e sobre as suas “lideranças”. Das 100 escolas e agrupamentos avaliados em 2006-2007, 91% tiveram apreciação de Muito Bom e Bom no domínio da organização e gestão escolar e 83% apreciação idêntica no domínio da “liderança” (pp.3-4).

Segundo Barroso (2008), os pressupostos presentes no preâmbulo reforçam uma visão normativa da mudança que é completamente desajustada. Acentua que o défice de concretização de medidas de reforço de autonomia dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que se verifica desde a aprovação do Decreto-Lei n.115-A (1998) não tem que ver com eventuais deficiências do diploma, mas com ausência de medidas, nomeadamente no domínio da descentralização municipal, da administração central e deconcentrada do ME e de uma efectiva transferência de competências para as escolas através de contratos de autonomia. Acrescenta ainda que as alterações indiciam uma desconfiança tácita quanto ao valor da autonomia e quanto à capacidade dos órgãos eleitos democraticamente realizarem cabalmente a sua missão.

No referido parecer, Barroso (2008), não considerou vantagem na substituição da designação de “Assembleia”, com tradição nos normativos da administração escolar e que reforça o sentido da dimensão cívica e política deste órgão de participação comunitária pela designação “Conselho Geral”. A interdição de os professores serem eleitos para a presidência do conselho geral é considerada contraditória com o princípio da autonomia e da representatividade equilibrada da “comunidade educativa” de que os professores fazem parte e ambígua pois deixa a suspeita de que se quis deliberadamente diminuir a importância dos professores no órgão responsável pela “direcção estratégica” da escola, inibindo-os do uso de um direito comum a qualquer outro membro.

Barroso (2008), considera que as competências deste órgão são compatíveis com os poderes e funções que deve ter na orientação geral da missão estratégica da escola e como primeiro destinatário de um sistema interno de avaliação e análise da organização e dos seus resultados.

Contudo estas competências devem ser exercidas no respeito estrito das competências nomeadamente técnicas, dos outros órgãos de gestão, em especial “Director” e “Conselho Pedagógico”. Esta separação (funcional e de poderes) não está explicitada e a referência “(...) *fiscalizar a acção dos demais órgãos de administração e gestão*”, além de excessiva e despropositada, introduz factores de perturbação na relação funcional entre os diferentes órgãos.(p.6)

Quanto à natureza do cargo de “Director”, Barroso (2008) considera que o facto de a quase totalidade das escolas, ao abrigo do Decreto-Lei n.115-A (1998) ter optado pela solução “colegial”, leva a pressupor que isso resultou de reflexos corporativos ou de um deficiente debate na Assembleia e não, necessariamente da preocupação de encontrar a solução mais adequada para melhorar o funcionamento da escola. Refere que para ultrapassar estes efeitos bastava qualificar o processo de decisão das assembleias podendo admitir-se que a existência do “órgão unipessoal” desde que não impedisse em sede de “contrato de autonomia” o recurso à opção colegial desde que devidamente fundamentada. Considera que «tal possibilidade para além de coerente com o reconhecimento de uma autonomia efectiva no domínio organizacional, permitiria desfazer qualquer equívoco quanto a uma eventual intenção de reforço do centralismo e autoritarismo da gestão que os argumentos utilizados no preambulo para defender o “Director” (como órgão unipessoal) claramente induzem. A insistência no argumento de o “órgão unipessoal” permitir “lideranças fortes” e “assacar responsabilidades” não deixa de soar como uma “ameaça” quanto ao tipo de pressão que se pode vir a exercer sobre o “Director”» (pp.6-7)

Barroso (2008) refere que Conselho Pedagógico deve ser visto como um órgão de coordenação técnico-pedagógica cuja legitimidade assenta no saber profissional dos professores pelo que defende que não faz sentido que integre representantes de pais e encarregados de educação e dos alunos (do ensino secundário) pois a sua presença desvirtua as funções que este órgão deve assumir como estrutura técnica especializada de coordenação e supervisão pedagógica. Considera que devia estar consagrada a obrigação de o “Director” ouvir, para efeito da designação dos diferentes responsáveis pela gestão intermédia, os professores envolvidos nessas estruturas, apostar na formação dos diversos titulares dos cargos de gestão intermédia, reforçar o funcionamento colegial e participativo do Conselho Pedagógico e fomentar a transparência dos processos de designação e avaliação dos professores que exercem estes cargos. Afirma que “o esforço de coesão e unidade do sistema de gestão adequa-se a que a presidência do conselho Pedagógico seja exercida pelo “Director” mas não deve ser confundido com o reforço do centralismo e do autoritarismo incompatíveis com os valores e as práticas de uma gestão pós-burocrática, moderna e eficiente”(p.9).

Anexo 4 - Análise da legislação sobre a autonomia escolar à luz da teoria weberiana da GRH

Segundo Costa (2003), o quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização terá sido dos mais utilizados e também dos mais criticados na caracterização quer dos sistemas educativos quer das escolas.

Entre os indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola, apontam-se os seguintes: centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho; previsibilidade do funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania); actuação rotineira (comportamentos standardizados) com base no cumprimento de normas escritas estáveis; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações; concepção burocrática da função docente (Costa, 2003, p.39).

Costa (2003) indica Max Weber como o primeiro e o maior teorizador da burocracia enquanto modelo organizacional e refere que, enquanto tipo ideal, a burocracia surge como um modelo organizacional caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência e tecnicamente constitui o modelo mais puro da autoridade legal e portanto de organização administrativa.

Costa (2003) procede a uma caracterização mais pormenorizada do modelo, com um conjunto de elementos que especificam a organização burocrática relativamente a outros modos de organização, socorrendo-se dos seis grupos característicos que Max Weber (1979, pp.229-232 como citado em Costa, 2003, p.43) propõe: Existência de normas e regulamentos que fixam cada “área de jurisdição”(divisão do trabalho); estruturação hierárquica da autoridade (de acordo com um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação); administração com base em documentos escritos devidamente preservados (“arquivos”); princípio da especialização e do “treinamento” específico do cargo; exigência ao funcionário de “plena capacidade” de dedicação ao trabalho (sem prejuízo da “delimitação rigorosa” do “tempo de permanência na repartição”); desempenho de cada cargo com base na universalidade, uniformidade e estabilidade das regras gerais (recusa dos privilégios individuais e da concessão de favores).

Costa (2003) cita vários outros autores acerca da interpretação que fazem da burocracia de Weber como modelo organizacional:

Segundo Chiavenato, “A burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é na adequação dos meios aos objectivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objectivos.” (1983, p.277 como citado em Costa, 2003, p.44).

Costa (2003) refere o lugar de destaque que, a teoria da burocracia ocupa, em Portugal, no quadro da investigação realizada sobre administração do sistema educativo e a organização da escola.

De acordo com Formosinho (1985,p.8 como citado em Costa, 2003, p.50) as “ características da burocracia apontadas por Weber e que se aplicam facilmente à escola são as seis seguintes: legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia. Em outros trabalhos Formosinho, descreve a administração do sistema escolar Português como administração burocrática centralizada, defende a tese da inadequação intrínseca entre o sistema burocrático centralizado e a gestão escolar pedagógica e alerta, designadamente para as dificuldades de inovação num modelo organizacional deste tipo, em que os estabelecimentos de ensino usufruem de diminutas margens de autonomia (Costa, 2003).

Rodrigues (2008) procurou, em estudos realizados, evidenciar a necessidade de um retorno ao modelo de governação das organizações públicas designado de revolução burocrática, introduzido por Max Weber. Parte da ideia de que a Administração portuguesa importou e fundiu dois modelos antagónicos, nascidos em contextos diferentes (Napoleónico e Burocrático) e constata que dessa adaptação resultou um mix culturalmente inadequado, que designou por Modelo Administrativo Tradicional e que está longe de ter incorporado os princípios originais da burocracia e que considera responsável pela ineficácia e ineficiências das organizações públicas portuguesas.

Lopes e Barrosa (2008) fazem a análise da legislação sobre a autonomia escolar à luz da teoria weberiana da GRH e procuram responder à questão: “trata-se de um avanço no caminho da modernização administrativa pela via daquilo que definimos como “retorno à burocracia”, ou trata-se mais de uma pseudo-autonomia?”

Assim:

- 1.- O núcleo duro da lei sobre a autonomia da gestão e da administração escolar parece admitir/possibilitar uma filosofia de liderança em equipa (conselho Geral-orgão colegial – estratégia, art 11º a 17º), a partir de uma distinção, a explorar, entre a liderança (art. 12º a 20º e 40º a 41º) propriamente dita (ou de supervisão das escolas/agrupamentos), a gestão da criatividade e do projecto pedagógico (art. 31º a 34º e 42º a 45º e 46º alínea 4 a 8) e a gestão administrativa (art.36º a 39º e 46º alínea 1 e 2);
- 2.- Está definido o espaço daquilo que poderíamos chamar de coração do projecto de lei de autonomia, que é a cultura (art. 3º a 5º) e a ética da escola, a partir da qual se deverão escolher soluções para os problemas inesperados do dia-a-dia, em coerência com o espírito da legislação;
- 3 – Estão claramente expressas as questões relativas às práticas de selecção e recrutamento (art. 21º a 30º e 58º alínea 8-1d), a autonomia da avaliação (art. 8º e 9º), a questão contratual (art. 56º a 58º) e a formação (art. 7º e 28º alínea 1), se bem que esta última dimensão de GRH esteja mais subentendida do que expressa, no contexto da filosofia autonomística que informa a legislação;
- 4 - Como princípio que poderíamos aproveitar para dar corpo a uma indispensável gestão da comunicação interna e externa, fala-se, no texto legal, em coordenação, o que não sendo idêntico poderia entender-se como um propósito de introduzir alguma coordenação pelo mercado e pelo cliente, se entretanto se passa-se a admitir o princípio da livre escolha da escola pública ou privada, por exemplo;
- 5 – Está claramente afirmada a questão importantíssima do trabalho em rede (art. 6º a 7º e 40º) (a qual aparece no texto, apenas, sob a figura de agrupamento de escolas);
- 6 – O ponto mais delicado e ao qual o projecto de documento legal se não refere de maneira explícita é a articulação entre o comprometimento com a carreira docente e com a organização.

Esta ausência, concretamente, parece ficar a dever-se ao facto de ter sido publicada legislação sobre um sistema de avaliação de desempenho, directamente associado à progressão na carreira, não parecendo salvaguardar a autonomia relativa entre avaliação e sistema geral de remunerações. (pp.182-183).

Esta opção retira espaço vital à questão do comprometimento, tal como Lopes e Barrosa (2008) entendem o modelo da burocracia weberiana, e consideram poder, por si só, tornar incoerente a totalidade do edifício legislativo em causa, criando uma pseudo-burocracia insustentável. Acrescentam que a filosofia individualista da avaliação de desempenho colide, com a necessidade de preparar todos os dias o clima de trabalho em equipa, verdadeira forma de pensar o trabalho no futuro e o aspecto estratégico de um sistema de avaliação, que é o de gerar confiança entre actores, possa ser concretizado.

Lopes e Barrosa (2008) analisaram como se interconectam os artigos da lei, organizando as dimensões de acordo com um sistema de representação, em que o núcleo central seria a cultura, a liderança de equipa e as regras organizacionais; a periferia da representação é constituída pelas práticas de recrutamento e selecção, avaliação, formação e remuneração/carreira; a coordenação procuraria dar coerência a todo o sistema; e o enquadramento seria determinado pelo comprometimento com a carreira e com a organização e pelo sistema de cooperação e competição em rede.

Lopes e Barrosa (2008) questionam não só conteúdo do articulado mas a sua coerência face ao modelo de GRH que desde os anos 30 passou a ser a referência das administrações públicas dos países desenvolvidos: a teoria da burocracia weberiana. A análise de conteúdo da estrutura da referida legislação não deixa dúvidas, quanto à opção pela teoria pré-weberiana da natureza colectiva do órgão de definição estratégica e à natureza unipessoal do órgão responsável pela sua implementação. Afirmam que legislação parece ser coerente mas com a “burocracia à portuguesa” e que a implementação da burocracia em Portugal inverte o princípio da responsabilidade individual de decidir depois de todos se pronunciarem, sobre uma questão em concreto.

A dimensão comprometimento envolve, como atrás foi referido, a dimensão da aposta na carreira pessoal e a implicação na organização, com as respectivas estratégias de acção e constitui a pedra angular de qualquer edifício da GRH. Lopes e Barrosa (2008) consideram que talvez não seja por acaso que não esteja explicitada e remeta o conteúdo da categoria de “comprometimento” para aquilo que forem o conjunto das práticas avaliativas e consequentemente a cultura da escola tenderá a centrar os docentes na procura de factores de sucesso individuais. Na ausência de uma definição, a leitura que os actores vão fazer desta dimensão será a de privilegiar a aposta em tudo em que permita a progressão na carreira e equivale a uma comunicação organizacional que se traduz por uma mensagem do seguinte tipo: “todo o esforço deve ser canalizado para a obtenção de condições de progressão e o mínimo de esforço deve ser canalizado para o apoio ao cliente”. Esta mensagem equivale a correr o risco de ser interpretada como alinhamento pelo mínimo esforço possível na organização. A cultura organizacional fica refém desta comunicação segundo a qual, quem avalia não tem que ser modelo, e quem é avaliado, mesmo que seja portador de um comprometimento com a organização e com a carreira acima da média, pode nada beneficiar com o facto de se apresentar

como modelo de envolvimento. A situação tornar-se-á potencialmente mais grave no futuro, dado que existem quotas de avaliação e lugares de quadro limitados. A questão da comunicação é tratada, de forma latente e apenas se consegue apreender, nas entrelinhas do referido decreto-lei, através da noção de coordenação.

Como referem Lopes e Barrosa (2008), é por esta dimensão do comprometimento que passa, ainda, uma das contradições maiores do sistema de gestão da escola pública em Portugal, porquanto não se poderá defender em simultâneo uma gestão centralizada e a autonomia, a gestão pública baseada no mérito (medido por critérios emanados de um sistema centralizado em que o professor não está vinculado à escola, mas sim ao ministério) e a escolha livre por parte dos alunos e/ou encarregados de educação.

Lopes e Barrosa (2008) atentam no desenho organizacional da escola pública, no qual o conselho geral representa a comunidade educativa e elege o director, subordinando este à sua política e estratégia. Ao director e à escola, sob sua responsabilidade, compete dar-lhe corpo e responder perante o conselho, no respeito pelas bases do sistema educativo. O modelo que Lopes e Barrosa (2008) apresentam é uma pirâmide hierárquica pura e simples em que o director está estatutariamente colocado na situação de dependência do Conselho Geral e, na realidade do funcionamento quotidiano ocupa o topo da pirâmide.

Lopes e Barrosa (2008) assumiram que a lei cria uma hierarquia de órgãos, sem separar organicamente o Conselho Geral (responsável pela liderança política), dos restantes órgãos que executam essa mesma política, como pressupõe a teoria da burocracia. Eleito o director, tudo indica que o espaço superior da pirâmide seja ocupado, de facto, por este, subalternizando o órgão eleitor, na medida em que a cultura hierárquica portuguesa assim tenderá a forçar a realidade organizacional. Em princípio, o Director conta com cerca de metade dos membros do Conselho Geral para definir a política que ele próprio irá executar, pois não é credível que contra ele se forme uma maioria de não profissionais. A figura do Director, único órgão unipessoal, embora subordinada, em teoria, ao Conselho Geral, na prática, conduzirá toda a política, pelo menos enquanto não houver lugar para uma crise institucional. Neste caso poderá ser eleito um novo Director, (...) mas que por sua vez determinará a política do Conselho Geral. Ao Conselho Geral, na melhor das hipóteses, competirá avaliar e avalizar a gestão da organização escolar, enquanto órgão colectivo, mas não verdadeiramente político. É estranho, mas a haver um líder político, esse é o próprio Director. Quem executa, define a política, e quem deveria definir e zelar pela mesma, é um órgão estritamente colegial sem figura de liderança, logo sem real poder interventor. No caso de se formar uma maioria não afectada ao Director, sem o destituir, o papel do Conselho Geral poderá ser o de controlo de gestão. Para controlar a gestão política, o Director teria que ser demitido. Foi para impossibilitar esta inversão de papéis que Max Weber sublinhou a necessidade de separar as duas instâncias e tornar o órgão político unipessoal e o órgão executivo colegial. Uma figura de executivo unipessoal, no caso de existir, equivaleria à de coordenador de actividades, como era o cargo de secretário da câmara municipal do antigo regime, este bem mais weberiano do que o modelo actual que informa a legislação escolar.

Anexo 5 – O Decreto Lei n. 115-A/98 de 4 de Maio (com as alterações introduzidas pela Lei n. 24/99), o Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril e a análise da legislação à luz da teoria weberiana da GRH segundo Lopes e Barrosa (2008)

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Apreciação com base na análise apresentada sobre o Decreto-Lei n. 75 (2008)
Preâmbulo	<p>Identifica três princípios</p> <p>i) O reforço da autonomia das escolas</p> <p>ii) Integração do 1º ciclo neste regime e prevê o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escola com base em cartas escolares concelhias com uma lógica de ordenamento do território e de eficácia de rede</p> <p>iii) Harmonização da política educativa com valorização da participação de diversos intervenientes</p>	<p>Identifica três princípios</p> <p>i) O reforço da participação da família e da comunidade</p> <p>ii) favorecimento de lideranças fortes</p> <p>iii) Reforço de autonomia de escola articulada com auto-avaliação e avaliação externa</p>	<p>Os princípios enunciados criam a ideia que o Decreto-Lei n. 75 (2008) surge para dar resposta a três problemas: falta de participação, falta de liderança e pouca autonomia. A falta de avanço em relação à autonomia foram escassos mas a responsabilidade não pode ser atribuída à escola.</p> <p>“Como é sabido, quer o quadro legislativo que foi aprovado quer a sua aplicação afastaram-se muito destes princípios” (Barroso, 1999 como citado em Barroso (2005)</p> <p>o novo regime não faz o ponto da situação com base numa avaliação do regime anterior. Pelo que é necessário identificar problemas resultantes da aplicação 115-A (1998) pela avaliação realizada que justifiquem a implementação deste novo regime e fazer a avaliação da aplicação do Decreto-Lei n. 75 (2008)</p>

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Princípios Gerais	<p>Artigo 4.º ponto 1:</p> <p>a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes;</p> <p>b) Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;</p>	<p>Artigo 3.º</p> <p>1- Princípios da igualdade, da participação e da transparência.</p> <p>2- Princípios e objectivos consagrados na Constituição e na LBSE:</p> <p>a) Integrar as escolas nas comunidades;</p> <p>b) Desenvolver o espírito e a prática democráticos;</p> <p>c) Participação de todos os</p>	<p>Há um reforço da responsabilidade da escola pelo princípio da prestação de contas e do desenvolvimento da prática democrática mas retira dos princípios Gerais o primado de critérios pedagógicos sobre critérios de natureza administrativa.</p>

	<p>c) Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática;</p> <p>d) Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes;</p> <p>e) Estabilidade e eficiência da gestão escolar;</p> <p>f) Transparência dos actos de administração e gestão.</p>	<p>intervenientes;</p> <p>d) Democraticidade e representatividade dos órgãos;</p> <p>3- Princípio da responsabilidade e da prestação de contas de todos os intervenientes incluindo o Estado</p> <p>Artigo 5.º</p> <p>Princípios gerais de ética os titulares dos cargos estão exclusivamente ao serviço do interesse público e observar os valores fundamentais e princípios da actividade administrativa consagrados na Constituição e na lei, designadamente os da legalidade, justiça e imparcialidade, competência, responsabilidade, proporcionalidade, transparência e boa fé.</p>	<p>(artº 3º a 5º) do DL75 define a Cultura e a ética da escola e que estão na base do projecto de lei da autonomia</p>
--	---	--	---

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Princípios orientadores	<p>Artigo 4.º (ponto 2)</p> <p>a) A integração comunitária,;</p> <p>b) iniciativa dos membros da comunidade educativa;</p> <p>c) diversidade e a flexibilidade de soluções organizativas;</p> <p>d) gradualismo na transferência de competências;</p> <p>e) qualidade do serviço público de educação prestado;</p> <p>f) sustentabilidade no desenvolvimento da autonomia;</p> <p>g) equidade visando igualdade de oportunidades.</p>	<p>Artigo 4.º</p> <p>1- a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar desenvolver a qualidade do serviço público, das aprendizagens e dos resultados escolares;</p> <p>b) equidade social e igualdade de oportunidades;</p> <p>c) melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;</p> <p>d) Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres;</p> <p>e) gestão eficiente dos recursos observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa;</p> <p>f) estabilidade e a transparência da gestão através dos meios de comunicação e informação;</p> <p>g) Proporcionar condições para a participação da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.</p> <p>2 - diversidade de soluções organizativas</p>	<p>(artº 3º a 5º) do DL n. 75 (2008) define a Cultura e a ética da escola e que estão na base do projecto de lei da autonomia</p>

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Agrupamentos de escolas Finalidades	Artigo 5.º a) percurso sequencial e articulado dos alunos da escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; b) Superar isolamento e exclusão social; c) Reforçar a capacidade pedagógica e racional na gestão dos recursos; d) aplicação de um regime de autonomia; e) enquadrar experiências em curso.	Artigo 6.º a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar; c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos; d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente decreto-lei.	Artº 6º, 7º e 40º do DL n. 75(2008) afirmam a questão importantíssima do trabalho em rede a qual aparece no texto sob a figura de agrupamento de escolas Coordenação – Redes (artº 6º a 7º e 40º) Formação – artº7º e 28º alínea 1

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Agrupamentos de escolas Crítérios	Crítérios (Artigo 6.º) 1 - projectos pedagógicos comuns 2 - identidade e denominação próprias. 3 - integra estabelecimentos mesmo concelho salvo com parecer das autarquias locais envolvidas. 4 - não haver situações de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.	Crítérios (Artigo 6º): 2- a) percursos escolares integrados; b) Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos; c) Proximidade geográfica; d) Necessidades de ordenamento da rede escolar; 3 - identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique. 4 —integra escolas do mesmo concelho, salvo parecer favorável das câmaras municipais. 5 — não haver situações de isolamento que	Coordenação – Redes (artº 6º a 7º e 40º) Formação – artº7º e 28º alínea 1

		<p>difícultem uma prática pedagógica de qualidade.</p> <p>6 —requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas são os definidos em diploma próprio.</p> <p>Artigo 7.º Agregação de agrupamentos</p> <p>Prevista para fins específicos.</p>	
--	--	--	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Conceito de autonomia	<p>Artigo 3.º</p> <p>1 - poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.</p>	<p>Artigo 8.º</p> <p>1 —faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.</p> <p>2 — O exercício da autonomia supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de auto –avaliação e de avaliação externa.</p> <p>3 — A transferência de competências para as escolas observa os princípios do gradualismo e da sustentabilidade.</p>	Expressa a questão da autonomia da avaliação (artº 8 e 9º)

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Instrumentos de autonomia	<p>Artigo 3.º</p> <p>2 - a) Projecto educativo ;</p> <p>b) Regulamento interno;</p> <p>c) Plano anual de actividades</p>	<p>Artigo 9.º</p> <p>1 — a) O projecto educativo; b) o regulamento interno, os c)planos anual e plurianual de actividades; d) orçamento</p> <p>2 — São ainda instrumentos de autonomia para efeitos da respectiva prestação de contas:</p> <p>a) «Relatório anual de actividades»;</p> <p>b) «Conta de gerência»;</p> <p>c) «Relatório de auto - avaliação»</p>	<p>Os instrumentos referidos no ponto 2 já estavam sujeitos a parecer da Assembleia de Escola. Expressa a questão da autonomia da avaliação (artº 8 e 9º)</p>

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH)
Orgãos de Administração e gestão	<p>a)Assembleia;</p> <p>b)Conselho Executivo ou Director;</p> <p>c)Conselho Pedagógico.</p> <p>d)Conselho administrativo.</p>	<p>a)Conselho Geral (artº 11)</p> <p>b)Director</p> <p>c)Conselho Pedagógico</p> <p>d)Conselho administrativo.</p>	<p>Obriga que o órgão de gestão seja unipessoal reduzindo o poder de opção por parte da escola. Barroso(2008) a insistência no argumento de “órgão unipessoal” permitir lideranças fortes e mais responsabilidades soa como ameaça quanto ao tipo de pressão que se pode vir a exercer sobre o Director. Recorda que com o Decreto- Lei 115-A (1998) a quase totalidade das escolas optou pela solução de órgão colegial.</p>

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e gestão</p> <p>Assembleia/Conselho Geral</p> <p>Composição</p>	<p>Artigo 9.º</p> <p>1 - A definição do número de elementos que compõe a assembleia é da responsabilidade de cada escola, nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo o número total dos seus membros ser superior a 20.</p> <p>2 - O número total de</p>	<p>Artigo 12.º</p> <p>1 — O número de elementos que compõem o conselho geral é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respectivo regulamento interno, devendo ser um número ímpar não superior a 21.</p> <p>2 — Na composição do</p>	<p>Conselho Geral – Órgão colegial – Estratégia (artº 11º a 17º)</p> <p>O núcleo duro da lei sobre a autonomia da gestão e da administração escolar parece</p>

	<p>representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia, devendo, nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo.</p> <p>3 - A representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente, não deve em qualquer destes casos ser inferior a 10% da totalidade dos membros da assembleia.</p> <p>4 - A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores-estudantes que frequentam o ensino básico recorrente.</p> <p>5 - Nas escolas onde não haja lugar à representação dos alunos, nos termos do número anterior, o regulamento interno poderá estabelecer a forma de participação dos alunos sem direito a voto, nomeadamente através das respectivas associações de estudantes.</p> <p>6 - O presidente do conselho executivo ou o director e o presidente do conselho pedagógico participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto.</p>	<p>conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local.</p> <p>3 — O número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50 % da totalidade dos membros do conselho geral.</p> <p>4 — A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos estudantes que frequentem o ensino básico recorrente.</p> <p>5 — Nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas onde não haja lugar à representação dos alunos, nos termos do número anterior, o regulamento interno pode prever a participação de representantes dos alunos, sem direito a voto, nomeadamente através das respectivas associações de estudantes.</p> <p>6 — Além de representantes dos municípios, o conselho geral integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e científico.</p> <p>7 — O director participa nas reuniões do conselho geral, sem direito a voto.</p>	<p>admitir/possibilitar uma filosofia de liderança em equipa a explorar, entre a liderança (artº 12º a 20º e 40º a 41º) propriamente dita (ou de supervisão das escolas/agrupamentos), a gestão da criatividade e do projecto pedagógico (artº 31º a 34º e 42º a 45º e 46º alínea 4 a 8) e a gestão administrativa (artº 36º a 39º e 46º alínea 1 e 2)</p>
--	---	--	---

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e gestão</p> <p>Assembleia/ Conselho Geral</p>	<p>1 - A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola (artº 8º)</p>	<p>1 — O conselho geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa (artº11.º)</p>	<p>Competências reforçadas com a escolha do Director e fiscalização de outros órgãos</p>
<p>Competências</p>	<p>Artigo 10.º</p> <p>Competências</p> <p>1-a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes;</p> <p>b) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;</p> <p>c) Aprovar o regulamento interno da escola;</p> <p>d) Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando a sua conformidade com o projecto educativo;</p> <p>e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;</p> <p>f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;</p> <p>g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;</p> <p>h) Apreciar o relatório de contas de gerência;</p> <p>i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;</p> <p>j) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;</p> <p>l) Acompanhar a realização do</p>	<p>Artigo 13.º</p> <p>Competências</p> <p>1 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho geral compete: a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à excepção dos representantes dos alunos; b) Eleger o director, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto -lei; c) Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução; d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; e) Aprovar os planos anual e plurianual de actividades; f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades; g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia; h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar; j) Aprovar o relatório de contas de gerência; l) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação; m) Pronunciar -se sobre os critérios de organização dos horários; n) Acompanhar a</p>	

	<p>processo eleitoral para a direcção executiva;</p> <p>m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.</p> <p>2 - No desempenho das suas competências, a assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.</p> <p>3 - Para efeitos do disposto na alínea l) do n.º 1, a assembleia designa uma comissão de três dos seus membros encarregada de proceder à verificação dos requisitos relativos aos candidatos e à constituição das listas, bem como do apuramento final dos resultados da eleição.</p> <p>4 - As deliberações da comissão nas matérias referidas no número anterior são publicitadas, nos termos a definir no regulamento interno, delas cabendo recurso, com efeito suspensivo, a interpor no prazo de 5 dias para o respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 10 dias.</p>	<p>acção dos demais órgãos de administração e gestão; o) Promover o relacionamento com a comunidade educativa; p) Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.</p> <p>2 — O presidente é eleito por maioria absoluta dos votos dos membros do conselho geral em efectividade de funções.</p> <p>3 — No desempenho das suas competências, o conselho geral tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.</p> <p>4 — O conselho geral pode constituir no seu seio uma comissão permanente, na qual pode delegar as competências de acompanhamento da actividade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada entre as suas reuniões ordinárias.</p> <p>5 — A comissão permanente constitui -se como uma fracção do conselho geral, respeitada a proporcionalidade dos corpos que nele têm representação.</p>	
--	---	---	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Orgãos de Administração e gestão Assembleia/Conselho Geral Reuniões	Artigo 11.º A assembleia reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que seja convocada pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do presidente do conselho executivo ou do director.	Artigo 17.º 1 — O conselho geral reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do director. 2 — As reuniões do conselho geral devem ser marcadas em horário que permita a participação de todos os seus membros	

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Orgãos de Administração e gestão Assembleia/Conselho Geral Designação de representantes	Artigo 12.º 1 - Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente na assembleia são eleitos por distintos corpos eleitorais, constituídos, respectivamente, pelos alunos, pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente em exercício efectivo de funções na escola. 2 - Os representantes dos pais e encarregados de educação são indicados em assembleia geral de pais e encarregados de educação da escola, sob proposta das respectivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a	Artigo 14.º 1 — Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente no conselho geral são eleitos separadamente pelos respectivos corpos. 2 — Os representantes dos pais e encarregados de educação são eleitos em assembleia geral de pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sob proposta das respectivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno. 3 — Os representantes do município são designados pela câmara municipal,	

	<p>definir no regulamento interno.</p> <p>3 - Os representantes da autarquia local são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia.</p> <p>4 - Na situação prevista no n.º 3 do artigo 8.º do presente diploma, os representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico são cooptados pelos restantes membros.</p>	<p>podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia.</p> <p>4 — Os representantes da comunidade local, quando se trate de individualidades ou representantes de actividades de carácter económico, social, cultural e científico, são cooptados pelos demais membros nos termos do regulamento interno.</p> <p>5 — Os representantes da comunidade local, quando se trate de representantes de instituições ou organizações são indicados pelas mesmas nos termos do regulamento interno.</p>	
--	--	---	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e gestão</p> <p>Assembleia/Conselho Geral</p> <p>Eleições</p>	<p>Artigo 13.º</p> <p>1 - Os representantes referidos no n.º 1 do artigo anterior candidatam-se à eleição, constituídos em listas separadas.</p> <p>2 - As listas devem conter a indicação dos candidatos a membros efectivos, em número igual ao dos respectivos representantes na assembleia, bem como dos candidatos a membros suplentes.</p> <p>3 - As listas do pessoal docente, nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, devem integrar também representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo.</p>	<p>Artigo 15.º</p> <p>1 — Os representantes referidos no n.º 1 do artigo anterior candidatam -se à eleição, apresentando -se em listas separadas.</p> <p>2 — As listas devem conter a indicação dos candidatos a membros efectivos, em número igual ao dos respectivos representantes no conselho geral, bem como dos candidatos a membros suplentes.</p> <p>3 — As listas do pessoal docente devem assegurar, em termos a definir no regulamento interno, a representação adequada dos diferentes níveis e ciclos de ensino assim como da categoria dos professores titulares.</p> <p>4 — A conversão dos votos em mandatos faz -se de acordo com o método de representação proporcional da média mais alta de</p>	

Mandato	<p>4 - A conversão dos votos em mandatos faz-se de acordo com o método de representação proporcional da média mais alta de Hondt.</p> <p>5 - Sempre que nas escolas referidas no n.º 3, por aplicação do método referido no número anterior, não resultar apurado um docente da educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico, o último mandato é atribuído ao primeiro candidato da lista mais votada que preencha tal requisito.</p>	Hondt.	
	<p style="text-align: center;">Artigo 14.º</p> <p>1 - O mandato dos membros da assembleia tem a duração de três anos, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.</p> <p>2 - Salvo quando o regulamento interno fixar diversamente e dentro do limite referido no número anterior, o mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos tem a duração de um ano lectivo.</p> <p>3 - Os membros da assembleia são substituídos no exercício do cargo se, entretanto, perderem a qualidade que determinou a respectiva eleição ou designação.</p> <p>4 - As vagas resultantes da cessação do mandato dos membros eleitos são preenchidas pelo primeiro candidato não eleito, segundo a respectiva ordem de precedência na lista a que pertencia o titular do mandato, com respeito pelo disposto no n.º 3 do artigo anterior.</p>	<p style="text-align: center;">Artigo 16.º</p> <p>1 — O mandato dos membros do conselho geral tem a duração de quatro anos, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.</p> <p>2 — Salvo quando o regulamento interno fixar diversamente e dentro do limite referido no número anterior, o mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos tem a duração de dois anos escolares.</p> <p>3 — Os membros do conselho geral são substituídos no exercício do cargo se entretanto perderem a qualidade que determinou a respectiva eleição ou designação.</p> <p>4 — As vagas resultantes da cessação do mandato dos membros eleitos são preenchidas pelo primeiro candidato não eleito, segundo a respectiva ordem de precedência, na lista a que pertencia o titular do mandato, com respeito pelo disposto no n.º 4 do artigo anterior.</p>	

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e gestão</p> <p>Direcção executiva/ Director</p> <p>Composição</p>	<p>Artigo 15.º</p> <p>1 - A direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.</p> <p>2 - A opção por qualquer das formas referidas no número anterior compete à própria escola, nos termos do respectivo regulamento interno.</p> <p>Artigo 16.º Composição</p> <p>1 - O conselho executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes.</p> <p>2 - No caso de a escola ter optado por um director, este é apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos.</p> <p>3 - Nas escolas em que funcione a educação pré-escolar conjuntamente com o ensino básico, o número de vice-presidentes-adjuntos pode ser alargado até três, podendo este número ir até quatro quando funcione também o ensino secundário.</p> <p>4 - Nas escolas em que funcione a educação pré-escolar, ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, dois dos membros do conselho executivo devem ser educador de infância, um, e professor do 1.º ciclo, outro.</p>	<p>Artigo 18.º</p> <p>O director é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.</p> <p>Artigo 19.º Subdirector e adjuntos do director</p> <p>1 — O director é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdirector e por um a três adjuntos.</p> <p>2 — O número de adjuntos do director é fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de cursos que lecciona.</p> <p>3 — Os critérios de fixação do número de adjuntos do director são estabelecidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.</p>	

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e gestão</p> <p>Direcção executiva/ Director</p> <p>Competências</p>	<p>Artigo 17.º</p> <p>1 - Ouvido o conselho pedagógico, compete à direcção executiva:</p> <p>a) Submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola;</p> <p>b) Elaborar e submeter à aprovação da assembleia o regulamento interno da escola;</p> <p>c) Elaborar e submeter à aprovação da assembleia as propostas de celebração de contratos de autonomia.</p> <p>2 - No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direcção executiva, em especial:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento da escola;</p> <p>b) Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;</p> <p>c) Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;</p> <p>d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades;</p> <p>e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</p> <p>f) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>g) Designar os directores de turma;</p> <p>h) Planear e assegurar</p>	<p>Artigo 20.º</p> <p>1 — Compete ao director submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.</p> <p>2 — Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao director:</p> <p>a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:</p> <p>i) As alterações ao regulamento interno;</p> <p>ii) Os planos anual e plurianual de actividades;</p> <p>iii) O relatório anual de actividades;</p> <p>iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>b) Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.</p> <p>3 — No acto de apresentação ao conselho geral, o director faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) do número anterior dos pareceres do conselho pedagógico.</p> <p>4 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao director, em especial:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p>c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</p> <p>d) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento</p>	

	<p>a execução das actividades no domínio da acção social escolar;</p> <p>i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</p> <p>j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;</p> <p>l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;</p> <p>m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.</p> <p>3 - O regimento interno do conselho executivo fixará as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros.</p> <p style="text-align: center;">Artigo 18.º Presidente do conselho executivo e director</p> <p>1 - Compete ao presidente do conselho executivo ou ao director, nos termos da legislação em vigor:</p> <p>a) Representar a escola;</p> <p>b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva;</p> <p>c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;</p> <p>d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;</p>	<p>de educação pré-escolar;</p> <p>f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma;</p> <p>g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p>h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</p> <p>i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º;</p> <p>j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;</p> <p>l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos.</p> <p>5 — Compete ainda ao director:</p> <p>a) Representar a escola;</p> <p>c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;</p> <p>d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;</p> <p>e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;</p> <p>f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.</p> <p>6 — O director exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.</p> <p>7 — O director pode delegar e subdelegar no subdirector e nos adjuntos as competências referidas nos números anteriores.</p> <p>8 — Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo subdirector.</p>	
--	---	---	--

	<p>e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.</p> <p>2 - O presidente do conselho executivo pode delegar as suas competências num dos vice-presidentes.</p> <p>3 - Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo adjunto por si indicado.</p>		
--	--	--	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e gestão</p> <p>Conselho Executivo/Director</p> <p>Recrutamento</p>	<p>Artigo 19.º</p> <p>1 - Os membros do conselho executivo ou o director são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efectivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação.</p> <p>2 - A forma de designação dos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação será fixada no regulamento da escola, salvaguardando:</p> <p>a) No ensino básico, o direito à participação dos pais e encarregados de educação em número não superior ao número de turmas em funcionamento;</p> <p>b) No ensino secundário, o direito à participação de um aluno por turma e de dois pais ou encarregados de educação, por cada ano de escolaridade.</p> <p>3 - Os candidatos a presidente</p>	<p>Artigo 21.º</p> <p>1 — O director é eleito pelo conselho geral.</p> <p>2 — Para recrutamento do director, desenvolve -se um procedimento concursal, prévio à eleição, nos termos do artigo seguinte.</p> <p>3 — Podem ser opositores ao procedimento concursal referido no número anterior docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, nos termos do número seguinte.</p> <p>4 — Consideram -se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:</p> <p>a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos</p>	<p>Estão expressas as questões relativas às práticas de selecção e recrutamento (artº 21º a 30º e 58º alínea-1d)</p>

<p>Orgãos de Administração e gestão</p> <p>Conselho Executivo/Director</p> <p>Procedimento concursal</p>	<p>do conselho executivo ou a director são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, nos termos do número seguinte.</p> <p>4 - Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:</p> <p>a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.os 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro;</p> <p>b) Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.</p> <p>5 - Os candidatos a vice-presidente devem ser docentes dos quadros, em exercício de funções na escola a cuja direcção executiva se candidatam, com pelo menos três anos de serviço e, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas, nos termos do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.os 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro.</p> <p>6 - Os adjuntos são nomeados pelo director, de entre os docentes nas condições referidas no número anterior.</p>	<p>Ensinos Básico e Secundário;</p> <p>b) Possuam experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de director ou adjunto do director, presidente ou vice-presidente do conselho executivo; director executivo ou adjunto do director executivo; ou membro do conselho directivo, nos termos dos regimes previstos respectivamente no presente decreto -lei ou no Decreto -Lei n.º 115 -A/98, de 4 de Maio, alterado, por apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, no Decreto -Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, e no Decreto -Lei n.º 769 -A/76, de 23 de Outubro;</p> <p>c) Possuam experiência de, pelo menos, três anos como director ou director pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo.</p> <p>5 — O subdirector e os adjuntos são nomeados pelo director de entre docentes dos quadros de nomeação definitiva que contem pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p> <p>Artigo 22.º</p> <p>Procedimento concursal</p> <p>1 — O procedimento concursal referido no artigo anterior observa regras próprias a aprovar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação, no respeito pelas disposições constantes dos números seguintes.</p> <p>2 — O procedimento concursal é aberto em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, por aviso publicitado do seguinte modo:</p> <p>a) Em local apropriado das instalações de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p>	
---	--	---	--

		<p>b) Na página electrónica do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e na da direcção regional de educação respectiva;</p> <p>c) Por aviso publicado na 2.ª série do Diário da República e divulgado em órgão de imprensa de expansão nacional através de anúncio que contenha referência ao Diário da República em que o referido aviso se encontra publicado.</p> <p>3 — No acto de apresentação da sua candidatura os candidatos fazem entrega do seu curriculum vitae, e de um projecto de intervenção na escola.</p> <p>4 — Com o objectivo de proceder à apreciação das candidaturas, o conselho geral incumbe a sua comissão permanente ou uma comissão especialmente designada para o efeito de elaborar um relatório de avaliação.</p> <p>5 — Para efeitos da avaliação das candidaturas, a comissão referida no número anterior considera obrigatoriamente:</p> <p>a) A análise do curriculum vitae de cada candidato, designadamente para efeitos de apreciação da sua relevância para o exercício das funções de director e do seu mérito;</p> <p>b) A análise do projecto de intervenção na escola;</p> <p>c) O resultado de entrevista individual realizada com o candidato.</p>	
--	--	--	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e gestão Conselho Executivo/Director</p> <p>Eleição e Provimento/ Eleição e Posse</p>	<p>Artigo 20.º Eleição</p> <p>1 - Os candidatos constituem-se em lista e apresentam um programa de acção.</p> <p>2 - Considera-se eleita a lista que obtenha maioria absoluta dos votos entrados nas urnas, os quais devem representar, pelo menos, 60% do número total de eleitores.</p> <p>3 - Quando nenhuma lista sair vencedora, nos termos do número anterior, realiza-se um segundo escrutínio, no prazo máximo de cinco dias úteis, entre as duas listas mais votadas, sendo então considerada eleita a lista que reunir maior número de votos entrados nas urnas.</p> <p>Artigo 21.º Provimento</p> <p>O presidente da assembleia, após</p>	<p>Artigo 23.º Eleição</p> <p>1 — O conselho geral procede à discussão e apreciação do relatório referido no artigo anterior, podendo na sequência dessa apreciação decidir proceder à audição dos candidatos.</p> <p>2 — Após a discussão e apreciação do relatório e a eventual audição dos candidatos, o conselho geral procede à eleição do director, considerando -se eleito o candidato que obtenha maioria absoluta dos votos dos membros do conselho geral em efectividade de funções.</p> <p>3 — No caso de nenhum candidato sair vencedor, nos termos do número anterior, o conselho geral reúne novamente, no prazo máximo de cinco dias úteis, para proceder a novo escrutínio, ao qual são apenas admitidos os dois candidatos mais votados na primeira eleição e sendo considerado eleito aquele que obtiver maior número de votos, desde que respeitado o quórum legal e regulamentarmente exigido para que o conselho geral possa deliberar.</p> <p>4 — O resultado da eleição do director é homologado pelo director regional de educação respectivo nos 10 dias úteis posteriores à sua comunicação pelo presidente do conselho geral, considerando -se após esse prazo tacitamente homologado.</p> <p>5 — A recusa de homologação apenas pode fundamentar- -se na violação da lei ou dos regulamentos, designadamente do procedimento eleitoral.</p> <p>Artigo 24.º Posse</p> <p>1 — O director toma posse perante o conselho geral nos 30 dias subsequentes à homologação dos</p>	

	<p>confirmação da regularidade do processo eleitoral, procede à homologação dos respectivos resultados, conferindo posse aos membros da direcção executiva nos 30 dias subsequentes à eleição.</p>	<p>resultados eleitorais pelo director regional de educação.</p> <p>2 — O director designa o subdirector e os seus adjuntos no prazo máximo de 30 dias após a sua tomada de posse.</p> <p>3 — O subdirector e os adjuntos do director tomam posse nos 30 dias subsequentes à sua designação pelo director</p>	
--	--	---	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e Gestão</p> <p>Conselho Executivo/Director</p> <p>Mandato</p>	<p>Artigo 22.º</p> <p>1 - O mandato dos membros do conselho executivo ou do director tem a duração de três anos.</p> <p>2 - O mandato dos membros do conselho executivo ou do director pode cessar:</p> <p>a) No final do ano escolar, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros da assembleia em efectividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respectiva gestão, fundada em factos provados e informações, devidamente fundamentadas, apresentados por qualquer membro da assembleia;</p> <p>b) A todo o momento, por despacho fundamentado do director regional de Educação, na sequência de processo disciplinar que tenha concluído pela aplicação de sanção disciplinar;</p>	<p>Artigo 25.º</p> <p>1 — O mandato do director tem a duração de quatro anos.</p> <p>2 — Até 60 dias antes do termo do mandato do director, o conselho geral delibera sobre a recondução do director ou a abertura do procedimento concursal tendo em vista a realização de nova eleição.</p> <p>3 — A decisão de recondução do director é tomada por maioria absoluta dos membros do conselho geral em efectividade de funções, não sendo permitida a sua recondução para um terceiro mandato consecutivo.</p> <p>4 — Não é permitida a eleição para um quinto mandato consecutivo ou durante o quadriénio imediatamente subsequente ao termo do quarto mandato consecutivo.</p> <p>5 — Não sendo ou não podendo ser aprovada a recondução do director de acordo com o disposto nos números anteriores, abre - se o procedimento concursal tendo em vista a eleição do</p>	

	<p>c) A requerimento do interessado dirigido ao presidente da assembleia, com antecedência mínima de 45 dias, fundamentado em motivos devidamente justificados.</p> <p>3 - A cessação do mandato de um dos vice-presidentes do conselho executivo determina a sua substituição por um docente que reúna as condições do n.º 5 do artigo 19.º do presente diploma, o qual será cooptado pelos restantes membros.</p> <p>4 - A cessação do mandato do presidente, de dois membros eleitos do conselho executivo ou do director determina a abertura de um novo processo eleitoral para este órgão.</p>	<p>director, nos termos do artigo 22.º</p> <p>6 — O mandato do director pode cessar:</p> <p>a) A requerimento do interessado, dirigido ao director regional de educação, com a antecedência mínima de 45 dias, fundamentado em motivos devidamente justificados;</p> <p>b) No final do ano escolar, por deliberação do conselho geral aprovada por maioria de dois terços dos membros em efectividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respectiva gestão, fundada em factos comprovados e informações, devidamente fundamentadas, apresentados por qualquer membro do conselho geral;</p> <p>c) Na sequência de processo disciplinar que tenha concluído pela aplicação de sanção disciplinar de cessação da comissão de serviço, nos termos da lei.</p> <p>7 — A cessação do mandato do director determina a abertura de um novo procedimento concursal.</p> <p>8 — Os mandatos do subdirector e dos adjuntos têm a duração de quatro anos e cessam com o mandato do director.</p> <p>9 — O subdirector e os adjuntos podem ser exonerados a todo o tempo por decisão fundamentada do director.</p>	
--	--	--	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e Gestão</p> <p>Conselho Executivo/Director</p> <p>Regime de Exercício de Funções</p>		<p>Artigo 26.º</p> <p>Regime de exercício de funções</p> <p>1 — O director exerce as funções em regime de comissão de serviço.</p> <p>2 — O exercício das funções de director faz -se em regime de dedicação exclusiva.</p> <p>3 — O regime de dedicação exclusiva implica a incompatibilidade do cargo dirigente com quaisquer outras funções, públicas ou privadas, remuneradas ou não.</p> <p>4 — Exceptuam -se do disposto no número anterior:</p> <p>a) A participação em órgãos ou entidades de representação das escolas ou do pessoal docente;</p> <p>b) Comissões ou grupos de trabalho, quando criados por resolução ou deliberação do Conselho de Ministros ou por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação;</p> <p>c) A actividade de criação artística e literária, bem como quaisquer outras de que resulte a percepção de remunerações provenientes de direitos de autor;</p> <p>d) A realização de conferências, palestras, acções de formação de curta duração e outras actividades de idêntica natureza;</p> <p>e) O voluntariado, bem como a actividade desenvolvida no quadro de associações ou organizações não governamentais.</p> <p>5 — O director está isento de horário de trabalho, não lhe sendo, por isso, devida qualquer remuneração por trabalho prestado fora do período normal de trabalho.</p> <p>6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, o director está obrigado ao cumprimento do período normal de trabalho, assim como do dever geral de assiduidade.</p> <p>7 — O director está dispensado da prestação de serviço lectivo, sem prejuízo de, por sua iniciativa, o poder prestar na disciplina ou área curricular para a qual possua qualificação profissional.</p>	<p><i>Formação (artº 7º e 28º alínea 1 se bem que esta dimensão de GRH esteja mais subentendida do que expressa, no contexto da filosofia autonomística que informa a legislação.</i></p>

		<p>Artigo 27.º</p> <p>Direitos do director</p> <p>1 — O director goza, independentemente do seu vínculo de origem, dos direitos gerais reconhecidos aos docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada em que exerça funções.</p> <p>2 — O director conserva o direito ao lugar de origem e ao regime de segurança social por que está abrangido, não podendo ser prejudicado na sua carreira profissional por causa do exercício das suas funções, relevando para todos os efeitos no lugar de origem o tempo de serviço prestado naquele cargo.</p> <p>Artigo 28.º</p> <p>Direitos específicos</p> <p>1 — O director, o subdirector e os adjuntos gozam do direito à formação específica para as suas funções em termos</p> <p>a regulamentar por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.</p> <p>2 — O director, o subdirector e os adjuntos mantêm o direito à remuneração base correspondente à categoria de origem, sendo -lhes abonado um suplemento remuneratório pelo exercício de função, a estabelecer nos termos do artigo 54.º</p> <p>Artigo 29.º</p> <p>Deveres específicos</p> <p>Para além dos deveres gerais dos funcionários e agentes da Administração Pública aplicáveis ao pessoal docente, o director e os adjuntos estão sujeitos aos seguintes deveres específicos:</p> <p>a) Cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa;</p> <p>b) Manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços;</p> <p>c) Assegurar a conformidade dos actos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa.</p>	
--	--	--	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Orgãos de Administração e Gestão Conselho Executivo/Director Assessorias	Artigo 23.º Assessoria da direcção executiva 1 - Para apoio à actividade do conselho executivo ou do director e mediante proposta destes, a assembleia pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola. 2 - Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do Ministro da Educação, de acordo com a população escolar e o tipo e regime de funcionamento da escola.	Artigo 30.º Assessoria da direcção 1 — Para apoio à actividade do director e mediante proposta deste, o conselho geral pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais são designados docentes em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada. 2 — Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, em função da população escolar e do tipo e regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou não agrupada.	

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Orgãos de Administração e Gestão Conselho Pedagógico	Artigo 24.º Conselho pedagógico O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.	Artigo 31.º Conselho pedagógico O conselho pedagógico é o órgão de coordenação em supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico -didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.	a gestão da criatividade e do projecto pedagógico (artº 31º a 34º e 42º a 45º e 46º alínea 4 a 8)

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e Gestão Conselho Pedagógico</p> <p>Composição</p>	<p>Artigo 25.º</p> <p>1 - A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respectivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.</p> <p>2 - Na definição do número de elementos do conselho pedagógico, a escola deve ter em consideração a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar.</p> <p>3 - O presidente do conselho executivo ou o director é membro do conselho pedagógico.</p> <p>4 - Nas reuniões em que sejam tratados assuntos que envolvam sigilo, designadamente sobre matéria de provas de exame ou de avaliação global, apenas participam os membros docentes.</p> <p>5 - Os representantes dos alunos, nos termos do n.º 1, são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os seus membros.</p> <p>6 - Quando não exista associação de pais e encarregados de educação, o regulamento interno fixará a forma de designação dos respectivos representantes.</p>	<p>Artigo 32.º</p> <p>1 — A composição do conselho pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 15 membros e observando os seguintes princípios:</p> <p>a) Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares;</p> <p>b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas;</p> <p>c) Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34.º</p> <p>2 — Os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas podem ainda definir, nos termos do respectivo regulamento interno, as formas de participação dos serviços técnico-pedagógicos.</p> <p>3 — O director é, por inerência, presidente do conselho pedagógico.</p> <p>4 — Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respectivas associações e, quando estas não existam, nos termos a fixar pelo regulamento interno.</p> <p>5 — Os representantes dos alunos, nos termos da</p>	

		<p>alínea c) do n.º 1, são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os seus membros.</p> <p>6 — Os representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação e dos alunos no conselho geral não podem ser membros do conselho pedagógico.</p>	
--	--	---	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e Gestão</p> <p>Conselho Pedagógico</p> <p>Competências</p>	<p>Artigo 26.º Competências</p> <p>Ao conselho pedagógico compete: (*)</p> <ol style="list-style-type: none"> Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes; Elaborar a proposta de projecto educativo da escola; Apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto; Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno; Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução; 	<p>Artigo 33.º Competências</p> <p>Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho pedagógico compete:</p> <ol style="list-style-type: none"> Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral; Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos; Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente; Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; Propor aos órgãos competentes a criação de 	<p><i>a gestão da criatividade e do projecto pedagógico (artº 31º a 34º e 42º a 45º e 46º alínea 4 a 8)</i></p>

	<p>g) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</p> <p>h) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;</p> <p>i) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>j) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;</p> <p>l) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;</p> <p>m) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;</p> <p>n) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</p> <p>o) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p>p) Intervir, nos termos da</p>	<p>áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;</p> <p>g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>h) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;</p> <p>i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;</p> <p>j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;</p> <p>l) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</p> <p>m) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p>n) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</p>	
--	---	---	--

	lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;		
	q) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.		

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Orgãos de Administração e Gestão Conselho Pedagógico Funcionamento	Artigo 27.º O conselho pedagógico reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer da assembleia ou da direcção executiva o justifique.	Artigo 34.º 1 — O conselho pedagógico reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer do conselho geral ou do director o justifique. 2 — A representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos no conselho pedagógico faz -se no âmbito de uma comissão especializada que participa no exercício das competências previstas nas alíneas a), b), e), f), j) e l) do artigo anterior.	<i>a gestão da criatividade e do projecto pedagógico (artº 31º a 34º e 42º a 45º e 46º alínea 4 a 8)</i>

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Orgãos de Administração e Gestão Conselho Administrativo Composição	<p align="center">Artigo 28.º</p> <p>O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor.</p> <p align="center">Artigo 29.º</p> <p>1 - O conselho administrativo é composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo ou um dos adjuntos do director, para o efeito designado por este.</p> <p>2 - O conselho administrativo é presidido pelo presidente do conselho executivo ou pelo director.</p>	<p align="center">Artigo 36.º</p> <p>O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor.</p> <p align="center">Artigo 37.º</p> <p>O conselho administrativo tem a seguinte composição:</p> <p>a) O director, que preside;</p> <p>b) O subdirector ou um dos adjuntos do director, por ele designado para o efeito;</p> <p>c) O chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua.</p>	<p>a gestão administrativa (artº 36º a 39º e 46º alínea 1 e 2)</p>

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Orgãos de Administração e Gestão Conselho Administrativo Competências	<p align="center">Artigo 30.º</p> <p>Ao conselho administrativo compete:</p> <p>a) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;</p> <p>b) Elaborar o relatório de contas de gerência;</p>	<p align="center">Artigo 38.º</p> <p>Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, compete ao conselho administrativo:</p> <p>a) Aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p>b) Elaborar o relatório de</p>	<p>a gestão administrativa (artº 36º a 39º e 46º alínea 1 e 2)</p>

	<p>c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;</p> <p>d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola;</p> <p>e) Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.</p>	<p>contas de gerência;</p> <p>c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;</p> <p>d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial.</p>	
--	---	---	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Orgãos de Administração e Gestão</p> <p>Conselho Administrativo</p> <p>Funcionamento</p>	<p>Artigo 31.º Funcionamento</p> <p>O conselho administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.</p>	<p>Artigo 39.º Funcionamento</p> <p>O conselho administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.</p>	<p>a gestão administrativa (artº 36º a 39º e 46º alínea 1 e 2)</p>

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Coordenação do estabelecimento/</p> <p>Coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré - escolar</p>	<p>Artigo 32.º Coordenador</p> <p>1 - A coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurada por um coordenador.</p>	<p>Artigo 40.º Coordenador</p> <p>1 — A coordenação de cada estabelecimento de educação pré - escolar ou de escola integrada num agrupamento é assegurada por um coordenador.</p> <p>2 — Nas escolas em</p>	<p>Liderança (artº 12º a 20º e 40º a 41º) propriamente dita (ou de supervisão das escolas/agrupamentos)</p> <p>Coordenação/ trabalho em rede (artº40) também afirmada no artº 6º a 7º. Aparece no texto apenas na figura de agrupamento</p>

	<p>2 - Nos estabelecimentos em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efectivo de funções, não há lugar à criação do cargo referido no número anterior.</p> <p>3 - O coordenador deve ser um docente dos quadros, em exercício de funções no estabelecimento, sendo eleito, por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções no mesmo estabelecimento.</p>	<p>que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efectivo de funções, não há lugar à designação de coordenador.</p> <p>3 — O coordenador é designado pelo director, de entre os professores em exercício efectivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré -escolar e, sempre que possível, entre professores titulares.</p> <p>4 — O mandato do coordenador de estabelecimento tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do director.</p> <p>5 — O coordenador de estabelecimento pode ser exonerado a todo o tempo por despacho fundamentado do director.</p>	de escolas
--	---	--	------------

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Coordenação do estabelecimento/</p> <p>Coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré – escolar</p> <p>Competências</p>	<p>Artigo 33.º</p> <p>Compete, de um modo geral, ao coordenador:</p> <p>a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva;</p> <p>b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;</p> <p>c) Veicular as</p>	<p>Artigo 41.º</p> <p>Compete ao coordenador de escola ou estabelecimento de educação pré -escolar:</p> <p>a) Coordenar as actividades educativas, em articulação com o director;</p> <p>b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do director e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;</p> <p>c) Transmitir as</p>	<p>liderança (artº 12º a 20º e 40º a 41º)</p> <p>própriamente dita (ou de supervisão das escolas/agrupamentos)</p>

	<p>informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;</p> <p>d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.</p>	<p>informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;</p> <p>d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.</p>	
--	---	---	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Estruturas de Orientação Educativa</p> <p>Estruturas de orientação educativa /</p> <p>Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica</p>	<p>Artigo 34.º</p> <p>1 - Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.</p> <p>2 - A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente:</p> <p>a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;</p> <p>b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;</p> <p>c) A coordenação pedagógica de cada ano,</p>	<p>Artigo 42.º</p> <p>1 — Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.</p> <p>2 — A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:</p> <p>a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;</p>	<p>a gestão da criatividade e do projecto pedagógico (artº 31º a 34º e 42º a 45º e 46º alínea 4 a 8)</p>

	ciclo ou curso.	c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.	
--	-----------------	--	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Articulação curricular	<p>Artigo 35.º</p> <p>1 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes, que, em cada escola, integram os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo.</p> <p>2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a articulação curricular é assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.</p> <p>3 - Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram.</p>	<p>Artigo 43.º</p> <p>Articulação e gestão curricular</p> <p>1 — A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.</p> <p>2 — A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes.</p> <p>3 — O número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir seis caso os agrupamentos integrem também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.</p> <p>4 — Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo director.</p> <p>5 — O mandato dos coordenadores dos departamentos curriculares tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do director.</p> <p>6 — Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do director.</p>	<p>a gestão da criatividade e do projecto pedagógico (artº 31º a 34º e 42º a 45º e 46º alínea 4 a 8)</p>

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Organização das actividades de turma	<p align="center">Artigo 36.º</p> <p align="center">Organização das actividades de turma</p> <p>1 - Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Dos educadores de infância, na educação pré-escolar; b) Dos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico; c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação. <p>2 - Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho referido na alínea c) do número anterior, a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.</p> <p>3 - Nas reuniões do conselho de turma previstas na alínea c) do n.º 1, quando destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.</p> <p>4 - No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a</p>	<p align="center">Artigo 44.º</p> <p align="center">Organização das actividades de turma</p> <p>1 — Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Pelos educadores de infância, na educação pré-escolar; b) Pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico; c) Pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição: <ul style="list-style-type: none"> i) Os professores da turma; ii) Dois representantes dos pais e encarregados de educação; iii) Um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. <p>2 — Para coordenar o trabalho do conselho de turma, o director designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p> <p>3 — Nas reuniões do conselho de turma em que seja discutida a avaliação individual dos alunos apenas participam os membros docentes.</p> <p>4 — No desenvolvimento da sua autonomia, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para</p>	<p>a gestão da criatividade e do projecto pedagógico (artº 31º a 34º e 42º a 45º e 46º alínea 4 a 8)</p>

	escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.	acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos.	
--	--	---	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Outras Estruturas	<p>Artigo 37.º</p> <p>Coordenação de ano, de ciclo ou de curso</p> <p>1 - A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso tem por finalidade a articulação das actividades das turmas, sendo assegurada por estruturas próprias, nos seguintes termos:</p> <p>a) Pelo conselho de docentes, no 1.º ciclo do ensino básico;</p> <p>b) Por conselhos de directores de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.</p> <p>2 - No sentido de assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário, a escola pode, ainda, encontrar formas alternativas ao disposto no número anterior, a consagrar no regulamento interno.</p>	<p>Artigo 45.º</p> <p>Outras estruturas de coordenação</p> <p>1 — No âmbito da sua autonomia e nos termos dos seus regulamentos internos, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas estabelecem as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no conselho pedagógico.</p> <p>2 — A coordenação das estruturas referidas no número anterior é assegurada, sempre que possível, por professores titulares a designar nos termos do regulamento interno.</p> <p>3 — Os regulamentos internos estabelecem as formas de participação e representação do pessoal docente e dos serviços técnico -pedagógicos nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.</p>	<p>a gestão da criatividade e do projecto pedagógico (artº 31º a 34º e 42º a 45º e 46º alínea 4 a 8)</p>

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Outros Serviços</p> <p>Serviços especializados de apoio educativo/</p> <p>Serviços administrativos, técnicos e técnico – pedagógicos</p> <p>Funcionamento</p>	<p>Artigo 38.º</p> <p>1 - Os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa.</p> <p>2 - Constituem serviços especializados de apoio educativo:</p> <p>a) Os Serviços de Psicologia e Orientação;</p> <p>b) O Núcleo de Apoio Educativo;</p> <p>c) Outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da acção social escolar, da organização de salas de estudo e de actividades de complemento curricular.</p> <p>Artigo 39.º</p> <p>Funcionamento</p> <p>1 - Sem prejuízo das atribuições genéricas que lhe estão legalmente cometidas, o modo de organização e funcionamento dos serviços especializados de apoio educativo consta do regulamento interno da escola, no qual se estabelecerá a sua articulação com outros serviços locais que prossigam idênticas finalidades.</p> <p>2 - Para a organização, acompanhamento e avaliação das suas actividades, a escola pode</p>	<p>Serviços</p> <p>Artigo 46.º</p> <p>1 — Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas dispõem de serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos que funcionam na dependência do director.</p> <p>2 — Os serviços administrativos são chefiados por um chefe de serviços de administração escolar nos termos da legislação aplicável.</p> <p>3 — Os serviços técnicos podem compreender as áreas de administração económica e financeira, gestão de edifícios, instalações e equipamentos e apoio jurídico.</p> <p>4 — Os serviços técnico - pedagógicos podem compreender as áreas de apoio sócio -educativo, orientação vocacional e biblioteca.</p> <p>5 — Os serviços técnicos e técnico -pedagógicos referidos nos números anteriores são assegurados por pessoal técnico especializado ou por pessoal docente, sendo a sua organização e funcionamento estabelecida no regulamento interno, no respeito das orientações a fixar por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.</p> <p>6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as áreas que integram os serviços técnicos e técnico - pedagógicos e a respectiva implementação podem ser objecto dos contratos de autonomia previstos no capítulo VII do presente decreto -lei.</p> <p>7 — Os serviços técnicos e técnico -pedagógicos podem</p>	<p>a gestão da criatividade e do projecto pedagógico (artº 31º a 34º e 42º a 45º e 46º alínea 4 a 8)</p> <p>a gestão administrativa (artº 36º a 39º e 46º alínea 1 e 2)</p>

	fazer intervir outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, designadamente no âmbito da saúde e da segurança social.	ser objecto de partilha entre os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, devendo o seu funcionamento ser enquadrado por protocolos que estabeleçam as regras necessárias à actuação de cada uma das partes. 8 — Para a organização, acompanhamento e avaliação das actividades dos serviços técnico-pedagógicos, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode fazer intervir outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, designadamente no âmbito da saúde, da segurança social, cultura, ciência e ensino superior.	
--	---	--	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Desenvolvimento da autonomia	<p>Artigo 47.º</p> <p>1 - A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.</p> <p>2 - Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir em cada fase do processo de desenvolvimento da autonomia são objecto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de um contrato de</p>	<p>Artigo 56.º</p> <p>Desenvolvimento da autonomia</p> <p>1 — A autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas desenvolve -se e aprofunda -se com base na sua iniciativa e segundo um processo ao longo do qual lhe podem ser reconhecidos diferentes níveis de competência e de responsabilidade, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.</p> <p>2 — Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir são objecto de negociação entre a escola, o Ministério a Educação e a câmara municipal, mediante a participação dos conselhos municipais de educação, podendo conduzir à celebração</p>	Trata a questão contratual (artº 56 a 58º)

	autonomia, nos termos dos artigos seguintes.	de um contrato de autonomia, nos termos dos artigos seguintes. 3 — A celebração de contratos de autonomia persegue objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência.	
--	--	---	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
Contratos de autonomia	<p>Artigo 48.º</p> <p>1 - Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.</p> <p>2 - Do contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins.</p> <p>3 - Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia:</p> <p>a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;</p> <p>b) Compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;</p> <p>c) Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e de representantes da</p>	<p>Artigo 57.º</p> <p>1 — Por contrato de autonomia entende -se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.</p> <p>2 — Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia:</p> <p>a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;</p> <p>b) Compromisso do Estado através da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;</p> <p>c) Responsabilização dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação e acompanhamento do desempenho que permitam aferir</p>	<p>questão contratual (artº 56 a 58º)</p>

	<p>comunidade;</p> <p>d) Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação;</p> <p>e) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas e ao projecto que pretende desenvolver;</p> <p>f) Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado.</p> <p>4 - Constitui requisito para a apresentação de propostas de contratos de autonomia:</p> <p>a) Na 1.ª fase, o funcionamento de órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente diploma;</p> <p>b) Na 2.ª fase, uma avaliação favorável realizada pela administração educativa central e municipal, no final do contrato de autonomia da primeira fase, bem como o funcionamento de serviços adequados às finalidades visadas.</p> <p>5 - A avaliação referida na alínea b) do número anterior toma em consideração:</p> <p>a) O modo como estão a ser prosseguidos os objectivos constantes do projecto educativo;</p> <p>b) O grau de cumprimento do plano de actividades e dos objectivos correspondentes à 1.ª fase de autonomia.</p>	<p>a qualidade do serviço público de educação;</p> <p>d) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e ao projecto que pretende desenvolver;</p> <p>e) Garantia da equidade do serviço prestado e do respeito pela coerência do sistema educativo.</p> <p>3 — Constituem requisitos para a apresentação de propostas de contratos de autonomia:</p> <p>a) A constituição e o funcionamento dos órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente decreto -lei;</p> <p>b) A conclusão do procedimento de avaliação externa nos termos da lei e demais normas regulamentares aplicáveis.</p>	
--	---	--	--

Artigos analisados	DL nº 115/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99)	DL nº 75/2008 de 22 de Abril	Análise do DL nº 75/2008 de 22 de Abril à luz da teoria weberiana da GRH
<p>Fases do processo de desenvolvimento da autonomia/</p> <p>Atribuição de competências</p>	<p>Artigo 49.º</p> <p>1 - O desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases, que se caracterizam pela atribuição de competências nos seguintes domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; b) Gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação; c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços; d) Estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos; e) Intervenção no processo de selecção do pessoal não docente, nos termos da lei geral; f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios; g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas; h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir; i) Associação com outras 	<p>Artigo 58.º</p> <p>1 — O desenvolvimento da autonomia processa-se pela atribuição de competências nos seguintes domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; b) Gestão de um crédito global de horas de serviço docente, incluindo a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação; c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços; d) Recrutamento e selecção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável; e) Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico -pedagógicos e suas formas de organização; f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios; g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas; h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir; i) Associação com outras 	<p>questão contratual (artº 56 a 58º)</p> <p>Estão expressas as questões relativas às práticas de selecção e recrutamento (artº 21º a 30º e 58º alínea-1d)</p>

	<p>escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.</p> <p>2 - A 2.^a fase da autonomia constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1.^a fase, tendo em vista objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia.</p> <p>Artigo 50.º</p> <p>Proposta de contrato</p> <p>A direcção executiva das escolas e agrupamentos de escolas que pretendam candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia apresenta na respectiva direcção regional de educação uma proposta de contrato, aprovada pela assembleia e acompanhada dos seguintes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Projectos e actividades educativas e formativas a realizar; Alterações a introduzir na actividade da escola nos domínios referidos no artigo anterior; Atribuições e competências a transferir e órgãos a que incumbem; Parcerias a estabelecer e responsabilidades dos diversos parceiros envolvidos; Recursos a afectar. <p>Artigo 51.º</p> <p>Análise das candidaturas</p> <p>Em cada direcção regional de educação serão constituídas comissões para proceder à análise global do mérito das propostas e da existência de condições para a sua concretização, com base nos seguintes critérios:</p> <ol style="list-style-type: none"> Adequação da proposta ao projecto educativo da escola; Capacidade de mobilização de agentes e recursos locais; Contribuição para a qualidade educativa das 	<p>escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.</p> <p>2 — A extensão das competências a transferir depende do resultado da negociação referida no n.º 2 do artigo 56.º, tendo por base a proposta apresentada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e a avaliação realizada pela administração educativa sobre a capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada para o seu exercício.</p> <p>3 — Na renovação dos contratos de autonomia, para além do previsto no número anterior, deve avaliar -se, em especial:</p> <ol style="list-style-type: none"> O grau de cumprimento dos objectivos constantes do projecto educativo; O grau de cumprimento dos planos de actividades e dos objectivos do contrato. <p>4 — Na sequência de avaliação externa ou de acção inspectiva que comprovem o incumprimento do contrato de autonomia ou manifesto prejuízo para o serviço público, pode, por despacho fundamentado do membro do Governo responsável pela área da educação, determinar -se a suspensão, total ou parcial, desse contrato ou ainda a sua anulação, com a consequente reversão para a administração educativa de parte ou da totalidade das competências atribuídas.</p> <p>Artigo 59.º</p> <p>Procedimentos</p> <p>Os demais procedimentos relativos à celebração, acompanhamento, avaliação e fiscalização</p>	
--	--	---	--

	<p>crianças, jovens e adultos da comunidade abrangida e para o desenvolvimento social e integração comunitária;</p> <p>d) Comprometimento dos órgãos e dos parceiros envolvidos na execução dos planos de actividades;</p> <p>e) Adequação dos recursos a afectar à consecução dos objectivos da proposta e às condições específicas da escola e do meio;</p> <p>f) Mecanismos e instrumentos que possibilitam a sua realização.</p> <p>Artigo 52.º Celebração do contrato</p> <p>1 - Com base na análise efectuada sobre a viabilidade da proposta, e caso a mesma seja favorável, é elaborado o instrumento do acordo, do qual constarão as obrigações a que as partes reciprocamente ficam vinculadas e onde se deverá proceder a uma delimitação e articulação das competências da escola, dos restantes níveis da administração e dos demais parceiros.</p> <p>2 - O contrato de autonomia é subscrito pelo director regional de educação, pelo presidente do conselho executivo ou pelo director e pelos restantes parceiros envolvidos.</p> <p>3 - A não homologação da proposta de celebração de um contrato de autonomia é feita mediante despacho fundamentado do director regional de educação.</p> <p>4 - A matriz dos contratos de autonomia é aprovada por portaria do Ministro da Educação.</p> <p>Artigo 53.º Coordenação, acompanhamento e avaliação</p> <p>1 - O desenvolvimento do processo de contratualização da autonomia é coordenado, acompanhado e avaliado, a nível nacional e regional, pelas competentes estruturas do</p>	<p>dos contratos de autonomia são estabelecidos por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação, ouvido o Conselho de Escolas.</p>	
--	--	--	--

	<p>Ministério da Educação.</p> <p>2 - As escolas que não reúnam os requisitos para acesso à 1.^a fase de desenvolvimento da autonomia serão objecto de um processo de intervenção específica por parte da administração educativa, visando ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados.</p>		
--	--	--	--

Anexo 6 - As 24 competências de gestão

Papel	Competências Chave
Inovador	1. Conviver com a mudança 2. Pensamento Criativo 3. Gestão da Mudança
Broker	4. Criar e manter uma base de poder 5. Negociar acordos e Compromissos 6. Apresentar as ideias: apresentações verbais eficazes
Produtor	7. Produtividade e motivação pessoal 8. Motivar os outros 9. Gestão do tempo e do stress
Director	10. Tomada de iniciativas 11. Fixação de metas 12. Delegação eficaz
Coordenador	13. Planificação 14. Organização e desenho 15. Controlo
Monitor	16. Reduzir a sobrecarga da informação 17. Analisar a informação criticamente 18. Apresentar a informação: redigir com eficácia
Facilitador	19. Criação de equipas 20. Tomada de decisões participativa 21. Gestão do conflito
Mentor	22. Auto – compreensão e compreensão dos outros 23. Comunicação interpessoal 24. Desenvolvimento dos subordinados

Fonte: Felício, Lopes, Salgueiro e Parreira (2007 como citado em Domingos et al. 2009, p.37)

Anexo 7 - Questionário de Diagnóstico de competências de Gestão.

	COMPORTAMENTOS	1	2	3	4	3
1	Identifica acções a desenvolver com maior impacto estratégico					
2	Antecipa os problemas e desenvolve planos com vista à sua resolução					
3	Sabe acabar no tempo certo uma discussão					
4	Sabe quando deve apoiar e aconselhar ou dar autonomia					
5	Interessa-se pela carreira profissional dos colaboradores, proporcionando oportunidades de desenvolvimento					
6	Encoraja os outros a exprimir os seus pontos de vista					
7	Identifica as implicações mais vastas das decisões					
8	Dá os recursos necessários de acordo com as prioridades					
9	Estabelece procedimentos para a realização do trabalho					
10	Em situações de stress mantém a calma					
11	Envolve os colaboradores no estabelecimento de planos e nas decisões que os afectam					
12	Facilita o desenvolvimento da Visão da Empresa					
13	Estabelece desafios e encoraja/apoia o assumir de riscos					
14	Sabe ouvir e facilita o diálogo					
15	Reconhece, utiliza e integra as contribuições das diversas culturas					
16	Articula ideias, sabe argumentar e expressar a sua discordância					
17	Focaliza-se nas informações importantes sem se perder em detalhes desnecessário					
18	Identifica as questões e tendências que influenciam as formas de funcionamento.					
19	Trabalha eficazmente em situações de mudança e ambiguidade					
20	Reconhece os bons desempenhos					
21	Dá directivas claras e define prioridades para a equipa					
22	Cria um bom ambiente de trabalho em que as pessoas se sentem bem					
23	Aceita críticas com espírito de abertura					
24	Facilita e promove o acesso à informação					
25	Forma equipas eficazes tendo em conta a complementaridade dos membros					
26	Procura, integra e avalia a informação necessária antes de tomar decisões					
27	Identifica e antecipa oportunidades de negócio					
28	Define os papéis e responsabilidades dos membros da equipa					
29	Toma em consideração os sentimentos e preferências das pessoas na tomada de decisão					
30	Dá prioridade à obtenção de resultados					
31	Sabe utilizar conselhos de outros e adaptar o seu comportamento aos resultados de novas experiências					
32	Desenvolve trabalho entre grupos desencorajando o espírito de “capelinha”					
33	Inspira confiança					
34	Procura sempre soluções mutuamente ganhadoras					
35	Concebe soluções inovadoras e eficazes					
36	Gere solicitações múltiplas e prioridades antagónicas					
37	Aprende com os próprios erros					
38	Serve de exemplo na sua atitude de colaboração com os outros					
39	Demonstra coerência entre as palavras e acções					
40	Considera soluções alternativas antes de tomar decisões					
41	Cumprir os compromissos que assume					

³ 1.Nunca, 2. Muito raramente, 3. Raramente, 4.Por vezes, 5 Frequentemente, 6. Muito frequentemente, 7. Sempre

42	Aposta na aprendizagem e auto-desenvolvimento				
43	Distribui trabalho de acordo com o volume, prioridades e capacidades individuais				
44	Trata as pessoas com respeito				
45	Toma decisões atempadamente				
46	Estabelece prazos realistas e estima os recursos quando planeia				
47	Identifica eficazmente os pontos fortes e necessidades de desenvolvimento dos colaboradores				
48	Sabe gerir um debate, clarificando e questionando para conseguir um entendimento mais profundo das situações				
49	Estabelece métodos para medir os resultados				
50	Toma decisões em situações de incerteza				
51	Identifica as necessidades a longo prazo				
52	Sabe gerir o tempo				
53	Sabe ligar os objectivos da equipa à visão da empresa				
54	Está disponível e dá apoio sempre que necessário				
55	Sabe dar respostas construtivas				
56	Sabe ouvir atentamente o outro sem o interromper				
57	Sabe influenciar decisões				
58	Fomenta a criatividade e procura novas soluções de valor acrescentado				
59	Procura planear trabalho com os outros Departamentos				
60	Confere aos outros a autonomia necessária para cumprir os seus objectivos				
61	Transmite o sentido da visão e objectivos de uma forma envolvente				
62	Desafia o “sempre se fez assim”				
63	Sabe reorientar o desempenho quando os objectivos não estão a ser cumpridos				
64	Identifica necessidades de mudança e desenvolve soluções estratégicas				
65	Identifica contradições entre as grandes opções e as actividades o dia-a-dia				
66	É curioso e procura descobrir as melhores práticas				
67	Antecipa as posições e reacções dos outros e age em conformidade				
68	Responde aos problemas com flexibilidade e dinamismo				
69	Fomenta a postura de aprender a aprender				
70	Quando erra fica aborrecido consigo mesmo				
71	Sabe relacionar-se com as pessoas certas				
72	Partilha os sucessos e dá visibilidade à equipa				

Fonte. Lopes e Felício (2005 como citado em Domingos et al. 2009, pp. 83-84)

Anexo 8 – Questionário utilizado para diagnóstico do estilo de liderança e Cultura Organizacional.

Questionário Perfil de Liderança e Cultura Organizacional	Resp.
1. Mantém a unidade motivada para os resultados	
2. Cria coesão e espírito de grupo	
3. Projecta as actividades para chegar com eficiência aos resultados	
4. Facilita o diálogo e sabe ouvir	
5. Procura que os seus subordinados se desenvolvam profissionalmente	
6. Identifica tendências e planeia mudanças necessárias	
7. Mantém uma rede de contactos influentes	
8. Resolve problemas de forma criativa e inteligente	
9. Estabelece objectivos claros e define planos para os atingir	
10. Proporciona oportunidades de desenvolvimento dos seus colaboradores	
11. Estimula a participação na tomada das decisões evidenciando o sentido de equipa	
12. Trabalha eficazmente em situações de mudança e ambiguidade	
13. Impele a unidade de trabalho a atingir as metas fixadas	
14. Planeia estabelecendo prazos realistas e estimando recursos necessários	
15. Consegue negociar bem envolvendo as partes	
16. Sabe dialogar e fazer-se ouvir pelas pessoas	
17. Coordena e controla o processo de trabalho	
18. Gera abertura e participação na equipa criando um ambiente positivo	
19. Redige os documentos necessários com clareza e objectividade	
20. Gere eficazmente os conflitos na equipa	
21. Concebe soluções inovadoras e eficazes	
22. Selecciona criticamente a informação	
23. Preocupa-se com planeamento adequado das actividades	
24. A sua motivação e empenhamento mantêm-se em situações de tensão ou de falta de tempo	
25. Encoraja os outros a exprimir os seus pontos de vista	
26. Gere eficazmente a sobrecarga de informação	
27. Desafia o "sempre se fez assim"	
28. Fixa metas a atingir	
29. É um comunicador que apresenta as suas ideias com eficácia	
30. Apresenta bem a informação por escrito	
31. Sabe relacionar-se com as pessoas certas	
32. Reduz a grande quantidade de informação ao essencial	
33. Delega eficazmente nos seus subordinados	
34. Chama os subordinados a participarem nas decisões da equipa	
35. Consegue conjugar perspectivas conflituais	
36. Planeia e implementa mudanças oportunas para aperfeiçoar o funcionamento da unidade de trabalho	
37. Examina a informação com sentido crítico	
38. Procura sempre soluções em que todos ganham	
39. Define áreas de responsabilidade para os subordinados e delega-as	
40. Demonstra grande motivação pelo seu papel	
41. Confere o cumprimento das metas fixadas	
42. Dá um sentido de ordem à actividade	
43. Empenha-se em cumprir prazos estipulados sem entrar em stress	
44. Articula ideias, sabe argumentar e expressar bem as suas posições	
45. Lida bem com as situações de mudança	
46. Mostra empatia e preocupação com os subordinados	
47. Decide e não espera que as coisas aconteçam	
48. Entrega-se ao trabalho de alma e coração	

Fonte: Felício, Lopes, Salgueiro e Parreira (2007 como citado em Domingos et al.2009, p.85)

Anexo 9 - As 24 competências da gestão/ Tabela de relação item do questionário- competência- papel- Quadrante.

Fonte: Adaptado de Felício et al. 2007 e Quinn, 1991 como citado em Domingos et al. 2009, p. 87)

Nº	Item	Competência	Papel	Quadrante
12	Trabalha eficazmente em situações de mudança e ambiguidade	Conviver com a mudança	Inovador	Sistemas abertos
45	Lida bem com as situações de mudança	Conviver com a mudança	Inovador	Sistemas abertos
8	Resolve problemas de forma criativa e inteligente	Pensamento criativo	Inovador	Sistemas abertos
21	Concebe soluções inovadoras e eficazes	Pensamento criativo	Inovador	Sistemas abertos
6	Identifica tend-ências e planeia mudanças	A gestão da mudança	Inovador	Sistemas abertos
36	Planeia e implementa mudanças oportunas para aperfeiçoar o funcionamento da unidade de trabalho	A gestão da mudança	Inovador	Sistemas abertos
7	Mantém uma rede de contactos influentes	Criar e manter uma base de poder	Broker	Sistemas abertos
31	Sabe relacionar-se com as pessoas certas	Criar e manter uma base de poder	Broker	Sistemas abertos
15	Consegue negociar bem envolvendo as partes	Negociar acordos e compromissos	Broker	Sistemas abertos
38	Procura sempre soluções em que todos ganham	Negociar acordos e compromissos	Broker	Sistemas abertos
29	É um comunicador que apresenta as suas ideias com eficácia	Apresentar as ideias: Apresent verbalbs eficaz	Broker	Sistemas abertos
44	Articula ideias, sabe argumentar e expressar bem as suas posições	Apresentar as ideias: Apresent verbalbs eficaz	Broker	Sistemas abertos
40	Demonstra grande motivação pelo seu papel	Produtividade e motivação pessoal	Produtor	Objectivo racional
48	Entrega-se ao trabalho com alma e coração	Produtividade e motivação pessoal	Produtor	Objectivo racional
1	Mantém a unidade motivada para os resultados	Motivar os outros	Produtor	Objectivo racional
13	Impele a unidade de trabalho a atingir as metas fixadas	Motivar os outros	Produtor	Objectivo racional
24	A sua motivação e empenhamento mantém-se em situações de tensão ou de falta de tempo	Gest-ao do tempo e do stress	Produtor	Objectivo racional
43	Empenha-se a cumprir prazos estipulados sem entrar em stress	Gest-ao do tempo e do stress	Produtor	Objectivo racional
27	Desafia o "sempre se fez assim"	Tomada de iniciativas	Director	Objectivo racional
47	Decide e não espera que as coisas aconteçam	Tomada de iniciativas	Director	Objectivo racional
9	Estabelece objectivos claros e define planos para os atingir	Fixação de metas	Director	Objectivo racional
28	Fixa metas a atingir	Fixação de metas	Director	Objectivo racional
33	Delega eficazmente nos seus subordinados	Delegação eficaz	Director	Objectivo racional
39	Define áreas de responsabilidade para os subordinados e delega-as	Delegação eficaz	Director	Objectivo racional
14	Planeia estabelecendo prazos realistas e estimando os recursos necessários	Planificação	Coordenador	Processo Interno
23	Preocupa-se com planeamento adequado das actividades	Planificação	Coordenador	Processo Interno
3	Protecta actividades para chegar com eficiência aos resultados	Organização e desenho	Coordenador	Processo Interno
42	Dá ums entido de ordem à actividade	Organização e desenho	Coordenador	Processo Interno
17	Coordena e controla o processo de trabalho	Controlo	Coordenador	Processo Interno
41	Confere o cumprimento das metas fixadas	Controlo	Coordenador	Processo Interno
26	Gere eficazmente a sobrecarga da informação	Reduzir a sobrecarga da informação	Monitor	Processo Interno
32	Reduz a grande quantidade de informação ao essencial	Reduzir a sobrecarga da informação	Monitor	Processo Interno
22	Selecciona criticamente a informação	Analisar a informação criticamente	Monitor	Processo Interno
37	Examina a informação com sentido critico	Analisar a informação criticamente	Monitor	Processo Interno
19	Redige os documentos necessários com clareza e objectividade	Apresentar a informação: redigir com eficácia	Monitor	Processo Interno
30	Apresenta bem a informação por escrito	Apresentar a informação: redigir com eficácia	Monitor	Processo Interno
2	Cria coesão e espírito de grupo	Criação de equipas	Facilitador	Relações Humanas
18	Gera abertura e participação na equipa criando um ambiente positivo	Criação de equipas	Facilitador	Relações Humanas
11	Estimula a participação na tomada de decisões evidenciando o sentido de equipa	Tomada de decisões participativa	Facilitador	Relações Humanas
34	Chama os subordinados a participarem nas decisões da equipa	Tomada de decisões participativa	Facilitador	Relações Humanas
20	Gere eficazmente os conflitos na equipa	Gestão do conflito	Facilitador	Relações Humanas
35	Consegue conjugar perspectivas conflituais	Gestão do conflito	Facilitador	Relações Humanas
25	Encoraja os outros a exprimir os seus pontos de vista	Auto-comprensão e compreensão dos outros	Mentor	Relações Humanas
46	Mostra empatia e preocupação com os subordinados	Auto-comprensão e compreensão dos outros	Mentor	Relações Humanas
4	Facilita o diálogo e sabe ouvir	Comunicação interpessoal	Mentor	Relações Humanas
16	Sabe dialogar e fazer-se ouvir pelas pessoas	Comunicação interpessoal	Mentor	Relações Humanas
5	Procura que os seus subordinados se desenvolvam profissionalmente	Desenvolvimento dos subordinados	Mentor	Relações Humanas
10	Proporciona oportunidades de desenvolvimento dos seus colaboradores	Desenvolvimento dos subordinados	Mentor	Relações Humanas

Anexo 10 – Análise de conteúdo do focus group para o diagnóstico do estilo de liderança e Cultura Organizacional pelo CVF

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
1	Nós pedimos para ser TEIP	Tomada de iniciativas	47D
1	por fax que eu envie	Produtividade e motivação pessoal	40 P
1	a traçar o quadro	Planificação	23C
1	recrutar técnicos que prestem	A gestão da mudança	36I
1	que formem equipas	Fixação de metas	28D
1	terá de haver uma intervenção	Organização e desenho	3C
1	trabalhar a comunidade	Organização e desenho	3 C
1	chamando-lhe a atenção	Fixação de metas	9D
1	conseguimos falar com	Comunicação interpessoal	16Me
1	facilita a vida aos	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
1	Nós damos	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
1	damos	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
1	Oferecemos	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
1	A nossa dá mesmo	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
1	eles gostam de ter este benefício	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
2	É-lhes permitido	Negociar acordos e compromissos	15B
2	a funcionária já sabe	Negociar acordos e compromissos	15B
2	Não tem que explicar	Delegação eficaz	33D
2	ele fica todo satisfeito	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
2	é um benefício que ele tem	Negociar acordos e compromissos	38B
2	enquanto se portar como deve ser	Controlo	41C
2	enquanto tiver bons resultados escolares	Controlo	41C
2	isto acaba por funcionar	Controlo	41C
2	nós estamos a pensar	Pensamento criativo	21I
2	e que gostávamos	Produtividade e motivação pessoal	40P
2	fazer um trabalho	A gestão da mudança	6I
2	e depois propor	A gestão da mudança	6I
2	propor a vários organismos	A gestão da mudança	6I
2	havendo voluntariado nosso	A gestão da mudança	6I
2	trabalhar junto da comunidade	A gestão da mudança	6I
2	é uma questão muito simples	Conviver com a mudança	45I
2	chamar a comunidade a perceber	A gestão da mudança	6I
2	descobrimos que	Controlo	17C
2	fazer uma série de coisas	Produtividade e motivação pessoal	40P
2	levar a esta gente	A gestão da mudança	6I
2	portanto tentar por todos os meios	Produtividade e motivação pessoal	48P

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
2	trabalhar até com outra instituição	A gestão da mudança	6I
2	tivesse outro tipo de capacidade organizativa	Organização e desenho	3C
2	mais ao encontro	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
2	tivesse outros recursos	planificação	14C
2	Eu posso desenvolver	Produtividade e motivação pessoal	40P
3	pressupõe um trabalho diferente	Pensamento criativo	21I
3	Isso tem que estar muito bem definido	Planificação	23C
3	pressupor a modificação	Conviver com a mudança	45I
3	E não são eficazes	Controlo	17C
3	Rígidos, caros	Controlo	17C
3	tem que implicar todos os professores	Fixação de metas	28D
3	nós podemos criar	Conviver com a mudança	45I
3	O problema está de facto no	A gestão da mudança	6I
3	tem que ser responsabilizada	Fixação de metas	28D
3	mas uma exigência clara	Fixação de metas	28D
4	tem que justificar isto	Controlo	41C
4	essa exigência seja feita e seja feita com rigor	Fixação de metas	28D
4	tem que se dar toda a liberdade	Delegação eficaz	39D
4	encontrar as soluções adequadas	Planificação	23C
4	com isto deve custar isto	Fixação de metas	9D
4	com isto você tem que fazer isto	Fixação de metas	9D
4	levar um conjunto de alunos a	Motivar os outros	1P
4	Com sucesso, com sucesso	Fixação de metas	9D
5	não pode ser esta criação que houve	A gestão da mudança	6I
5	Há aqui um problema muito grande	Analisar a informação criticamente	37M
6	agora já não temos um abandono tão grande, porque tem diminuído	Controlo	41C
6	as escolas actuam	Controlo	41C
6	O problema que está ali nem é tanto	Analisar a informação criticamente	37M
6	Se houvesse intervenção ; no sentido de criar implicações	Organização e desenho	3C
6	têm que sentir na pele as consequências	Fixação de metas	9D
7	A gestão da envolvente	Gestão do conflito	35F
7	porque se não houver pressão da envolvente	Planificação	23C
7	Tem que ser com medidas fortes	Fixação de metas	9D
7	alguém tem que centralizar isto	A gestão da mudança	6I
7	Nós não podemos ter uma escola em que a administração conta as horas	Produtividade e motivação pessoal	40B
7	Falar com eles é a única coisa que eu posso fazer	Comunicação interpessoal	4Me
7	motivá-los para trabalhar de forma diferente	Motivar os outros	1P

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
7	fazer-lhes ver que podem ter sucesso	Motivar os outros	13P
8	a decisão da escola tem que ser respeitada	Fixação de metas	28D
8	até fui eu que incentivei a que isso se fizesse	Motivar os outros	13P
8	é o acompanhamento que se faz	Desenvolvimento dos subordinados	10Me
8	que nós não conseguimos fazer rigorosamente nada	Controlo	41C
9	Porque é que eu tenho que garantir	Tomada de iniciativas	27D
9	aquelas pessoas não estão em condições de decidir	Tomada de iniciativas	47D
9	ver qual era o rendimento	Controlo	41C
9	qual foi a evolução ao nível das	Controlo	41C
9	Desde que se levem as coisas com rigor	Fixa as metas a atingir	28D
9	eu acompanho de vez em quando o trabalho	Controlo	41C
10	sou o director do... mas não sou o coordenador	Delegação eficaz	39D
10	Eu sei que o trabalho dos meus ...é um trabalho reconhecido	Controlo	17C
10	um trabalho de muita qualidade	Controlo	41C
11	tem que ter um objectivo	Fixação de metas	9D
11	eu acho que é fácil encontrar formas de organização	A gestão da mudança	6I
11	eu gostava muito de desenvolver	Produtividade e motivação pessoal	40P
11	tem que saber usar um método	Fixação de metas	9D
11	temos um protocolo de colaboração	Negociar acordos e compromissos	38B
11	o método que toda a gente vai ter de saber	Fixação de metas	9D
11	toda a gente vai ter que saber aquilo	Fixação de metas	9D
11	pode adaptá-lo	Delegação eficaz	39D
12	é aquilo que temos à mão, vamos otimizar isto	A gestão da mudança	36I
12	nós até conseguimos organizar este processo	Organização e desenho	3C
12	na parte que me diz respeito até já havia um esforço	Produtividade e motivação pessoal	40P
12	ter como objectivo	Fixação de metas	28D
12	temos um grupo	Criar e manter uma base de poder	31B
12	mas é preciso negociarmos	Negociar acordos e compromissos	38B
13	utilizar e aplicar	Organização e desenho	3C
13	entrar na fase da negociação	Negociar acordos e compromissos	15B
18	criar condições para	A gestão da mudança	36I
18	com qualidade	Fixação de metas	28D
18	eu tenho que começar a recorrer	A gestão da mudança	36I
19	grande dificuldade	Planificação	23C
20	tem de trabalhar	Motivar os outros	13P
30	task-force	Criar e manter uma base de poder	31B
31	aferições	Controlo	17C
31	Todos os professores corrigiam	Criação de equipas	2F
31	grelhas serviam para constatar	Controlo	17C
31	Isto faz-se de uma forma colectiva.	Criação de equipas	2F
32	processo de trabalhar	Organização e desenho	3C

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
32	defendi que devia ser criada	A gestão da mudança	6I
33	confrontei-me com essa situação	A gestão da mudança	36I
33	articulação	A gestão da mudança	6I
33	organizarmo-nos	Organização e desenho	3C
33	equipas de articulação	Criação de equipas	2F
33	temos de verificar	Controlo	17C
34	avaliações internas e externas	Controlo	17C
34	forma muito eficaz	Controlo	41C
35	atingindo plenamente os objectivos	Fixação de metas	9D
35	acompanhámos	Controlo	17C
35	Foi uma experiência	Conviver com a mudança	45I
35	professora era boa	Controlo	17C
37	uma organização pedagógica	Planificação	23C
37	vinham pior preparados	Controlo	17C
37	a reparar que o grau de exigência	Controlo	17C
38	Pensar a mudança e modificação dos alunos	Conviver com a mudança	45I
40	conversar connosco	Comunicação interpessoal	4Me
41	qualidade do trabalho desenvolvido	Controlo	41C
42	um protocolo que se estabelece	Negociar acordos e compromissos	38B
42	é preciso é ter trabalho de qualidade	Fixação de metas	28D
43	Eu informei-me	Produtividade e motivação pessoal	40P
43	chamei o gajo e disse	Comunicação interpessoal	4Me
43	andei eu ali a perder tempo	Gestão do tempo e do stress	24P
43	a tentar fazer um trabalho sério	Produtividade e motivação pessoal	40P
43	eu telefono	Tomada de iniciativas	47D
43	mandava palpites em função daquilo que tinha lido	Analisar a informação criticamente	37Me
43	me chega ao pé a dizer que não se preocupe	Comunicação interpessoal	4Me
44	eu estava lá, entrei lá dentro, diz-me ela assim	Comunicação interpessoal	4Me
46	É difícil, dá muito trabalho	Controlo	17C
47	solução	A gestão da mudança	6I
48	passo a passo aos seus resultados	A gestão da mudança	6I
48	deve ser corrigida	A gestão da mudança	6I
51	empresas com as quais nós contactamos	Negociar acordos e compromissos	15B
52	controlar a qualidade	Controlo	41C
52	tem que fazer um acompanhamento	Desenvolvimento dos subordinados	5Me
52	expectativas	Desenvolvimento dos subordinados	5Me
52	o que são capazes e o que não são capazes	Desenvolvimento dos subordinados	5Me
52	Violento para os professores	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
53	que eu tenha visto em situações de sala de aula	Controlo	17C
53	e nós vamos com alguma regularidade	Controlo	17C
53	eu inclusivamente, quando tive tempo	Gestão do tempo e do stress	24P
53	dei apoio ao estudo dentro da sala de aula com a professora	Gestão do tempo e do stress	24P
53	trabalham bem	Controlo	41C

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
53	boas educadoras	Controlo	41C
53	aquisições	Controlo	41C
54	Tenho o exemplo concreto	Controlo	17C
55	meio-dia a ver se conseguia	Produtividade e motivação pessoal	48P
55	encontrá-los para conversar	Comunicação interpessoal	4Me
55	grupo de carolas	Produtividade e motivação pessoal	48P
55	aquilo que produzem	Controlo	41C
56	grupo que começa o ano de gatas	Produtividade e motivação pessoal	48P
56	faz o melhor que pode	Produtividade e motivação pessoal	40P
56	conseguimos soluções milagrosas	Controlo	41C
56	feedback	Comunicação interpessoal	4Me
58	começar a definir	Organização e desenho	3C
60	podíamos contar	Criação de equipas	2F
60	para nos poder ajudar	Criação de equipas	2F
61	eu vi-me envolvido	Produtividade e motivação pessoal	40P
61	fazemos um trabalho	Produtividade e motivação pessoal	40P
61	estas medidas	A gestão da mudança	36I
62	recebi às 9.30 da noite um telefonema de um funcionário	Comunicação interpessoal	4Me
62	o mínimo conforto	Comunicação interpessoal	4Me
63	modelo de trabalho		3C
65	hoje estive a ver as votações, as minhas votações	Controlo	17C
65	status quo	Gestão do conflito	35F
66	agarra numa escola, que estava caótica	Produtividade e motivação pessoal	40P
66	há confronto	Gestão do conflito	35F
66	forças de pressão	Criar e manter uma base de poder	31B
66	relacionamentos interpessoais	Criar e manter uma base de poder	7B
66	ficámos atentos à constituição do CGT	Controlo	17C
66	duas correntes	Gestão do conflito	35F
66	grandes resistências	Gestão do conflito	35F
66	preocupação	Produtividade e motivação pessoal	40P
67	candidatar-se	Produtividade e motivação pessoal	40P
67	Eu sei o que é que passei naquela escola	Gestão do tempo e do stress	24P
67	dizer na DREL	Tomada de iniciativas	27D
68	para a pôr bem foram precisos alguns anos	Fixação de metas	28D
69	nós não vislumbrámos ali nenhuma situação de injustiça	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
69	Fui perceber	Produtividade e motivação pessoal	48P
70	a tendência é essa	A gestão da mudança	6I
71	a tendência vai ser esta	A gestão da mudança	6I
72	sententes,	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
72	o sentimento de revolta	Gestão do conflito	35F
72	que me disse	Comunicação interpessoal	4Me
72	são todas muito boas, muito boas do ponto de vista científico	Controlo	17C
72	muito empenhadas	Controlo	17C

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
72	eu já muitas vezes tenho falado com ela	Comunicação interpessoal	4Me
73	Eu fiz um projecto de intervenção	Fixação de metas	9D
73	a gente não faz o que quer.	Criar e manter uma base de poder	7B
73	com que eu não me identifico sequer	Criar e manter uma base de poder	31B
73	estão lá para criar problemas	Gestão do conflito	20F
74	nós vamos chamar a nós esta responsabilidade	A gestão da mudança	6I
74	a gente anda nisto por abnegação profissional	Produtividade e motivação pessoal	48P
74	O meu discurso é o mesmo	Apresentar as ideias: apresentações verbais eficaz	44B
74	é a gestão da escola que prevalece	Controlo	41C
74	E não cedo	Tomada de iniciativas	47D
79	queixa	Gestão do conflito	35F
79	nós implementamos	A gestão da mudança	6I
79	conseguimos	Motivar os outros	13P
79	lidei	Auto-compreensão e compreensão dos outros	25Me
80	acordo	Comunicação interpessoal	4Me
80	estamos aqui a falar, eu estou a falar com	Comunicação interpessoal	4Me
80	Este perfil	Organização e desenho	42C
80	ter os pais na escola quando é preciso	Auto-compreensão e compreensão dos outros	25Me
81	ter representações de turmas	Fixação de metas	9D
81	chamar os representantes	Gestão do conflito	35F
81	Isso não me interessa	Fixação de metas	28D
81	as escolas se defendam	Gestão do conflito	35F
82	gestão da informação	Selecciona criticamente a informação	22Me
82	ditar as regras	Fixação de metas	28D
82	Não pode ser	Fixação de metas	28D
82	Não se deve permitir que seja	Fixação de metas	28D
84	resolver problemas de relacionamento	Gestão do conflito	20F
84	Guerra pelo poder	Gestão do conflito	35F
86	reunir de uma forma sistemática	Gestão do conflito	20F
86	reúne e apaga o fogo.	Gestão do conflito	20F
86	um relacionamento de proximidade	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
88	segurar as coisas	Gestão do conflito	35F
88	Chegavam lá: eu quero	Comunicação interpessoal	4Me
88	eu é que faço	Produtividade e motivação pessoal	40P
89	capazes de desenvolver	Desenvolvimento dos subordinados	10Me
89	tem que perceber	Motivar os outros	13P
89	não se admitem resultados daqueles	Controlo	41C
89	aquelas senhoras a trabalhar	Controlo	17C
90	autoavaliação	Controlo	41C
90	A qualidade que se pretende	Fixação de metas	28D
90	responder com a sua própria qualidade	A gestão da mudança	6I
91	Não é bem sorte.	Criar e manter uma base de poder	31B
91	tenho lá mais	Criar e manter uma base de poder	31B

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
92	tenho um determinado estatuto	Criar e manter uma base de poder	7B
92	a gente participou	Conviver com a mudança	45I
93	projecto de intervenção	Planificação	3C
93	tentará gerir da melhor maneira	Gestão do tempo e do stress	24P
93	posso participar nessa discussão	Comunicação interpessoal	16Me
94	mais me custa fazer é a proposta de orçamento	Apresentar a informação: redigir com eficácia	19M
94	Eu apresentei	Produtividade e motivação pessoal	40P
95	disse ao Conselho Geral	Apresentar as ideias: apresentações verbais eficaz	44B
95	expliquei	Apresentar as ideias: apresentações verbais eficaz	29B
96	projectei um acetato	Apresentar as ideias: apresentações verbais eficaz	44B
97	relatório	Apresentar a informação: redigir com eficácia	30M
97	Explicar às pessoas	Apresentar as ideias: apresentações verbais eficaz	29B
98	Digo-lhe eu	Apresentar as ideias: apresentações verbais eficaz	44B
99	Eu agora já aprendi	Produtividade e motivação pessoal	40P
101	tenho liberdade para alugar	Negociar acordos e compromissos	15B
101	disse que não concordava	Apresentar as ideias: apresentações verbais eficaz	29B
102	rende	Organização e desenho	3C
104	Trabalha bem	Controlo	17C
104	Tive que comprar	A gestão da mudança	36I
104	melhorar	A gestão da mudança	6I
106	ausência das evidências	Controlo	41C
106	confirmam o relatório e têm que dar provas	Fixação de metas	9D
106	eu não tenho tempo nem disponibilidade para andar à procura e para andar a verificar	Gestão do tempo e do stress	24P
106	Eu não tenho tempo para isso portanto é preciso evidências	Delegação eficaz	33D
106	se tivéssemos consciência, não nos candidatávamos	Produtividade e motivação pessoal	40P
107	órgão sombra	Gestão do conflito	35F
107	gestão democrática	Tomada de decisões participativa	34F
108	eu também quero ser director	Produtividade e motivação pessoal	40P
108	órgão de trabalho do director	Criar e manter uma base de poder	7B
109	Se não fores tu é o modelo	Criar e manter uma base de poder	7B
109	Confiança na pessoa	Criar e manter uma base de poder	7B
109	houve um candidato que fui eu	Gestão do tempo e do stress	24P
109	o meu regulamento interno	Fixação de metas	9D
109	criámos	A gestão da mudança	6I
110	a última palavra é sempre nossa	Fixação de metas	9D
110	nomeio	Tomada de iniciativas	47D
110	quem nomeia os coordenadores de disciplina sou eu	Tomada de iniciativas	47D
110	quem nomeia o coordenador de departamento	Tomada de iniciativas	47D
110	ouvir as pessoas	Auto-compreensão e compreensão dos outros	25Me
111	Eu é que redigi toda a organização curricular do regulamento interno	Apresentar a informação: redigir com eficácia	19 M

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
111	disse-lhes assim	Comunicação interpessoal	16Me
111	aí toda a gente recuou	Apresentar as ideias: apresentações verbais eficaz	29B
111	aí decido	Tomada de iniciativas	47D
111	Diferenças de opinião	Auto-compreensão e compreensão dos outros	25Me
111	ter conflitos	Gestão do conflito	20F
111	sem falar com	Comunicação interpessoal	4Me
112	eu nunca aceitava um regulamento interno desses	Fixação de metas	9D
112	ambiente interno	Gestão do conflito	20F
112	mais me orgulhava	Produtividade e motivação pessoal	48P
112	as pessoas trabalham em equipas	Criação de equipas	2F
112	os contratados são sempre bem recebidos	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
112	há um bom ambiente de trabalho	Criação de equipas	2F
113	reunião que eu tive	Conviver com a mudança	12I
113	Acabou!	Fixação de metas	28D
113	isso cabe ao director fazê-lo	Gestão do tempo e do stress	24P
113	Mas isto foi debatido	Comunicação interpessoal	16Me
113	liderar o grupo	Criação de equipas	2F
114	por votação	Tomada de decisões participativa	11F
114	é o director que nomeia	Tomada de iniciativas	47D
115	é a tentativa que há de um grupo	Analisar a informação criticamente	37M
115	isso não pode estar aí e se estiver eu não cumprio	Fixação de metas	28D
115	Portanto ouve mas resolve por sua alta recreação!	Fixação de metas	9D
116	pedir as alterações	Delegação eficaz	39D
116	vícios de funcionamento	Analisar a informação criticamente	37M
116	interesses enquistados	Gestão do conflito	35F
118	mau estar	Gestão do conflito	35F
118	começaram a trabalhar as 24	A gestão da mudança	6I
119	na escola que era ele não havia problemas	Criação de equipas	2F
119	Ele chegou lá com ideias novas	A gestão da mudança	36I
121	numa escola somos todos iguais	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
121	Somos pares	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
121	numa escola a gestão está junto da produção	Criação de equipas	2F
121	Quando fazemos um balanço	Controlo	41C
123	Balanço estatístico	Controlo	41C
123	as pessoas não o dizem mas sentem	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
123	para tentar dar a volta à situação	Gestão do tempo e do stress	24P
123	a minha maior preocupação de momento	Gestão do tempo e do stress	24P
124	eu não tive tempo de receber os professores da forma como eu gostaria de os ter recebido	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
124	sentá-los, pelo menos um bocadinho à conversa	Comunicação interpessoal	4Me
124	para fazer o retrato	Fixação de metas	9D

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
124	uma óptima educadora, trabalha	Controlo	17C
124	ela precisa de alguém que a apoie!	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
129	mecanismos de conversão profissional	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
130	meteu a reforma mas está num estado	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
132	regime de voluntariado	Tomada de iniciativas	27D
132	constituímos esse agrupamento	Tomada de iniciativas	47D
132	passar a justificar	Tomada de iniciativas	47D
132	não tinham controlo	Controlo	17C
133	há reuniões	Controlo	17C
133	há articulação	Controlo	17C
133	resistências que se foram logo limando	Gestão do conflito	20F
133	como é que queríamos o desenho do agrupamento	Organização e desenho	3C
133	desafio	A gestão da mudança	36I
134	dissemos à Direcção Regional	Tomada de iniciativas	47D
134	há aqui um núcleo bem identificado	Controlo	17C
135	assim não é possível, eu não autorizo	Fixação de metas	28D
136	Eu decidi que não aceito e disse-lhe	Tomada de iniciativas	47D
136	eu tenho um compromisso com eles	Negociar acordos e compromissos	15B
136	alternativa de formação	A gestão da mudança	36I
136	motivá-los para terem sucesso	Desenvolvimento dos subordinados	5Me
137	Aliás eu mandei e perguntei	Tomada de iniciativas	47D
138	Por isso é que eu lhe digo	Gestão do conflito	20F
139	a qualidade dos professores está muito, mesmo muito nivelada	Controlo	17C
139	na escola obriguei	Fixação de metas	9D
140	por respeito	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
142	nós somos o rosto	Produtividade e motivação pessoal	40P
142	Mas eu é que mando!	Fixação de metas	28D
143	decidia quem tinha perfil	Delegação eficaz	39D
143	pôr a escola a funcionar	Planificação	23C
144	recebo tanto do POPH como recebo do orçamento da escola	Negociar acordos e compromissos	15B
144	ao CNO	A gestão da mudança	36I
146	procura das melhores soluções para aqueles problemas	Negociar acordos e compromissos	38B
147	É todo um grupo que funciona	Criação de equipas	2F
147	características	A gestão da mudança	36I
148	criar postos de trabalho para quem lá está	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
148	um acordo com a DGIDC	Negociar acordos e compromissos	38B
149	Foi criado, a escola móvel	Negociar acordos e compromissos	38B
149	Tem que ser bem avaliado	Organização e desenho	3C
151	oferta variada	A gestão da mudança	36I
151	tem que se responsabilizar pelo cumprimento	Organização e desenho	42C
152	dor de cabeça..	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
152	grande preocupação	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
153	criar condições de trabalho	Planificação	23C
153	exigem muito mais trabalho	controlo	17C
153	é preciso insistir	Fixação de metas	9D
153	arranjar uma estratégia	Planificação	14C
155	pode ser aperfeiçoado	Conviver com a mudança	45I
155	temos um período de 4 anos para desenvolver	Planificação	14C
156	eu é que sou chefe da secretaria	Gestão do tempo e do stress	24P
157	Eu disse, a ordem aqui não interessa	Tomada de iniciativas	27D
157	Eu é que sou a comissão de horários.	Tomada de iniciativas	47D
158	Não sei fazer horários, nunca	Delegação eficaz	39D
158	um grupo de horários que é o prolongamento daquilo que tu fazes	Delegação eficaz	39D
158	está a fazer isso comigo	Criação de equipas	2F
159	Eu acompanho os horários. Não faço	Delegação eficaz	33D
162	Eu ainda tentei junto da CGD	Pensamento criativo	21I
163	gostava de substituir o meu sistema	Conviver com a mudança	45I
163	auto-avaliação que me foi apresentada	Analisar a informação criticamente	22M
163	pedi-lhes colaboração	Criação de equipas	2F
164	a dar as disciplinas	Delegação eficaz	39D
164	é uma estratégia que eu tenho	Organização e desenho	3C
164	vão ter melhores resultados	Controlo	41C
165	eu preocupo-me com isso	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
165	expor uns e proteger os outros	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
166	Eu quero é que comecem a trabalhar de uma forma	A gestão da mudança	36I
168	constantemente a faltar...	Controlo	17C
169	eu vou directamente à Secretaria de Estado e apresento uma proposta, mostrem-me uma posição para negociar	Tomada de iniciativas	47D
171	constrangimentos	Gestão do conflito	35F
171	a quantidade de tempo que andámos todos a perder	Gestão do tempo e do stress	24P
172	quando tenho recursos	Planificação	14C
172	Se me dessem essa verba para gerir e me dessem também oportunidade para fazer	Conviver com a mudança	45I
172	chega sempre atrasada	Controlo	17C
172	está de atestado médico.	Controlo	17C
172	compensar	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
173	está a trabalhar em turno único	A gestão da mudança	6I
173	Tenho salas para isso	Planificação	14C
174	excelentes pessoas	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
174	a selecção que eu faço	Analisar a informação criticamente	37M

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
175	eu posso seleccionar	Planificação	23C
175	agarrou naquilo e foi para o terreno	Fixação de metas	9D
177	traça metas e objectivos, que se expõe a uma avaliação externa, que faz o acompanhamento dos seus alunos	Fixação de metas	9D
177	Há que definir indicadores de medida	Controlo	41C
177	avaliação interna que se vai responsabilizar	Fixação de metas	9D
177	temos que a pôr a funcionar	Organização e desenho	42C
178	estamos aqui já estamos há vários anos	Produtividade e motivação pessoal	40P
179	definido os objectivos de resultados escolares	Fixação de metas	9D
179	perguntei mesmo no Conselho Pedagógico .. a possibilidade de concretização	Delegação eficaz	33D
179	Esse é um objectivo da escola e esse objectivo da escola não pode ser esquecido	Fixação de metas	28D
179	Aquilo era para avaliar o trabalho da organização	Controlo	41C
179	Tem que ter qualidade	Fixação de metas	28D
180	Tem de haver um controlo de qualidade feito por estes órgãos	Controlo	17C
180	Temos de saber o que se passa	Controlo	17C
182	a observação de aulas	Controlo	17C
182	Pode ajudar a reflectir	Analisa a informação criticamente	37M
184	continuo a fazer a mesma leitura que fiz	Analisar a informação criticamente	37M
184	Defendia um modelo	Pensamento criativo	21I
187	alterar o modelo só de avaliação, só por alterar, deu os resultados que deu	Analisar a informação criticamente	37M
187	temos tentado pôr em prática a avaliação de professores	Produtividade e motivação pessoal	40P
188	eu estou com muita dificuldade, é muito complicado	Gestão do tempo e do stress	24P
188	mais no conteúdo funcional	Analisar a informação criticamente	37M
189	nós somos muito rigorosos nestes 2 parametros	Planificação	23C
190	as evidências que eu preciso para avaliar os professores mas não as tenho	Analisar a informação criticamente	37M
191	o projecto que interessa mais à escola	Analisar a informação criticamente	37M
191	no início do ano são traçados objectivos	Fixação de metas	9D
191	fazer uma aferição	Controlo	41C
191	diz-se projectamos isto (...) para que estes resultados tenham sido alcançados	Organização e desenho	3C
191	Há uma comissão, um observatório	Analisar a informação criticamente	37M
192	partir também de uma auto-avaliação	planificação	23C

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
192	criar um observatório de escolas	A gestão da mudança	6I
193	com base nos documentos que forem sendo produzidos nós também vamos ver onde é que há debilidades	Analisar a informação criticamente	37M
195	a pessoa seria responsabilizada	Delegação eficaz	39D
195	O problema está	Analisar a informação criticamente	37M
197	interessa-me muito arranjar um mecanismo em que eu consiga avaliar	Controlo	17C
198	estou à espera do momento oportuno para lhe dizer!	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
200	definir como é que acompanha	Delegação eficaz	39D
213	Tive para ai ½ dia a ver se conseguia	Produtividade e motivação pessoal	40P
214	o agrupamento vai dar formação contínua no âmbito da	Desenvolvimento dos subordinados	5Me
225	O que eu for capaz de fazer naqueles 15 dias	Gestão do tempo e do stress	24P
225	estou condicionado a não ter	Planificação	14C
225	E assume	Tomada de iniciativas	27D
225	a quantidade de tempo que andámos todos a perder	Gestão do tempo e do stress	24P
225	Eu já passei por fases diversas	Produtividade e motivação pessoal	40P
226	encontrar respostas mais eficazes	Organização E desenho	3C
226	casos para ocupar tanto ou mais recursos	Planificação	23C
229	introduzi os profissionais	A gestão da mudança	36I
229	criar condições	Planificação	23C
229	qualidade	Fixação de metas	28D
229	demos as condições para haver sucesso	Controlo	41C
231	Possibilidades de eu ter capacidade para criar	Pensamento criativo	21I
231	eu tenho dados, porque fui colher	Controlo	41C
231	prova de caracterização	A gestão da mudança	36I
232	uma taxa de insucesso	Controlo	17C
232	há maus professores	Controlo	17C
233	aferir	Fixação de metas	9D
234	evidências	Controlo	17C
236	houve uns resultados péssimos	Controlo	41C
236	tem que se exigir uma justificação	Tomada de iniciativas	47D
236	nós não trabalhamos isolados, trabalhamos em equipa	Criação de equipas	2F
236	tem uma taxa de insucesso baixíssima mesmo	Controlo	41C
239	pelas relações pessoais que vamos estabelecendo	Criar e manter uma base de poder	31B
240	pedimos a tal autorização especial	A gestão da mudança	6I
240	eu estou a dar condições de trabalho	A gestão da mudança	36I

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
240	é uma questão de gestão da nossa autonomia, da construção da própria escola	Organização e desenho	3C
240	tenho que pedir autorização	A gestão da mudança	6I
240	a resposta que eu quero é a que melhor se adapta	Planificação	23C
241	era uma escola bem organizada	Controlo	17C
242	tem a ver com uma gestão eficaz de recursos	Planificação	14C
242	um mecanismo de controlo de assiduidade	Controlo	17C
243	é preciso estabelecer parcerias	Negociar acordos e compromissos	38B
244	O que eu for capaz de fazer naqueles 15 dias	Gestão do tempo e do stress	24P
244	porque me parece o mais adequado	A gestão da mudança	6I
245	tudo aquilo que se possa fazer	Produtividade e motivação pessoal	40P
245	Há constrangimentos que provocam uma situação de mau estar	Gestão do tempo e do stress	24P
245	eu continuo a assumir e eu justifico	Gestão do tempo e do stress	24P
245	a quantidade de tempo que andamos a perder	Gestão do tempo e do stress	24P
246	tem que haver uma negociação	Negociar acordos e compromissos	38B
247	Distribuí o serviço e coloquei-a	Planificação	14C
247	olhe eu fiz isto, vou passar a escrito	Planificação	14C
247	Escola tenha recursos humanos preparados	Planificação	14C
249	receber às 9 e meia da noite o telefonema de um funcionário	Comunicação interpessoal	4Me
249	gente que é leal que se empenha e que trabalha	Controlo	17C
249	de lhe dar o mínimo conforto	Auto-compreensão e compreensão dos outros	46Me
251	Há logo um grupo que inicia o ano de gatas, é caótico	Motivar os outros	13P
251	c'est moi a comissão de horários	Produtividade e motivação pessoal	40P
253	era o primeiro embate, conseguir vencer (..)	Gestão do tempo e do stress	24P
261	a competência é nossa.	Gestão do tempo e do stress	24P
262	eu depois fui ter com a Sra. Ministra	Tomada de iniciativas	47D
265	que experimentou a revisão curricular	A gestão da mudança	36I
266	muito bem organizada	Controlo	17C
268	faz planos de recuperação	Organização e desenho	3C
269	temos vindo a observar de que modo	Analisar a informação criticamente	37M
270	Eu só resolvo o problema com	A gestão da mudança	6I
271	conseguimos gerir estes conflitos	Gestão do conflito	20F
271	fazer umas acções	Gestão da mudança	36I
272	deve encontrar percursos	Organização e desenho	3C
274	A nossa resposta tem que ser adequada	A Gestão da mudança	6I
274	faço emergir a verdade da organização	Analisar a informação criticamente	37M

Pág.	Unidade de registo	Competência chave	Cód.
276	Ainda agora telefonaram-me	Comunicação interpessoal	4Me
277	Temos muito feedback da instituição	Comunicação interpessoal	4Me
281	Temos um problema grave aí	Analisar a informação criticamente	37M
283	É muito raro haver conflitos dentro do espaço escolar	Gestão do conflito	35F
283	juntar lá os dois para perceber	Gestão do conflito	35F
283	é difícil gerir este estar	Gestão do conflito	35F
287	Nós trabalhamos com	Criar e manter uma base de poder	7B
297	Num inquérito recente que fizemos na minha escola	Analisar a informação criticamente	22M
297	eles são extremamente importantes	Delegação eficaz	33D
299	temos vindo a observar	Analisar a informação criticamente	37M
308	criar condições para aqueles que querem trabalhar	Planificação	14C
310	que ela possa ser mais rentável e mais produtiva	Organização e desenho	3C

Anexo 11 – Análise de conteúdo sobre o que os líderes dizem acerca do DL n. 75 (2008) de 22 de Abril

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril	
Capítulos Artigos	Unidades de registo
II- Regime de autonomia 9º (instrumentos de autonomia)	<ul style="list-style-type: none"> - nestes últimos 20 anos houve escolas que se passaram dos 1500 alunos..., para 200, 300! Mas os orçamentos estavam dimensionados para aquela população e continuavam a ser assim,.. - o próprio orçamento, quando vamos ao bloco F, das reparações, a.. tutela.. manda uma ninharia de verbas, praticamente ..nada - a tutela.. não olha às prioridades! Numa escola devia pensar fazer isso! - a gestão do orçamento no Ministério da Educação é como no tempo de Salazar. - a Parque Escolar é a proprietária das escolas,.. a escola fica pronta... e vão explorar as instalações! - há pavilhões desportivos que são propriedade da escola, outros foram feitos em parceria com as autarquias. Nos que foram feitos em parceria com a autarquia não têm a liberdade para o alugar a semana toda. - eu aluguei o espaço ou aluguei o pavilhão, recebi ..€. Eu só posso mexer nestes ..€ depois de eles irem à gestão financeira. Isto não é orçamento privativo! - quem está a subsidiar esta receita própria, é.. o orçamento de estado porque água, luz e gás é paga com o orçamento de estado. - Tive que comprar com verbas do orçamento privativo, o mobiliário para as salas! - Tivemos um projecto, temos um período de 4 anos para desenvolver mas quando não são dadas condições para desenvolver, e eu neste momento estou sem chefe dos serviços administrativos, um pilar fundamental. - as verbas que possam vir no próximo orçamento dão resposta, não dão resposta a algumas das coisas que faziam parte do nosso projecto.

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril	
Capítulos Artigos	Unidades de registo
III - Regime de administração e gestão - Órgãos - CONSELHO GERAL 11º (Conselho geral)	<ul style="list-style-type: none"> - está a ferro e fogo. Contestação disto, contestação daquilo, ... As escolas muito partidarizadas, .. - Portanto, não são precisos dois mandatos para a politização dominar a escola. - Nos concelhos mais pequenos é tentar fazer um relacionamento de proximidade com algumas escolas. É uma aproximação... - E se calhar não é por acaso que é 4 anos... porque se calhar o poder político levou atrás a gestão das escolas. - Esta discussão não foi pacífica na associação de municípios... não há nenhuma gestão que se consiga manter enquanto gestão com este tipo de modelo! - os órgãos colegiais não são responsáveis. - Neste momento já existem Conselhos Gerais Transitórios em guerra aberta com conselhos executivos, já existe. - Isto vai dar cabo das escolas, estes conselhos gerais, as lutas... entre o órgão colegial por natureza incompetente e irresponsável... - O Conselho Geral é muito mau!

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril	
Capítulos Artigos	Unidades de registo
III - Regime de administração e gestão - Órgãos - CONSELHO GERAL 12º (Composição)	<ul style="list-style-type: none"> - Ou seja, 9 são, em sede de Conselho Geral, superiores ao Director e em sede de funcionamento corrente dependentes do director. Isto é um contra-senso. - ... vai ter a tutela do pessoal auxiliar e administrativo e vai ser como já é a entidade que envia o dinheiro para a acção social escolar do 1º ciclo e pré-escolar. (sobre as Câmaras Municipais)

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril	
Capítulos Artigos	Unidades de registo
<p>III - Regime de administração e gestão - Órgãos - CONSELHO GERAL</p> <p>13º * (Competências)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os directores das escolas .. estão a ser eleitos com determinados conselhos gerais transitórios, onde a representação da câmara se faz através de determinadas pessoas ou através das juntas de freguesia. Vamos ter eleições e vamos ter conselhos gerais em que a representação pode passar a ser toda outra. (..) pela natureza dos cargos de que são originários vão querer fazer diferente do que foi feito. - Uma escola tem 50 candidatos a director. 50. Precisam mesmo dos 60 dias para analisar as candidaturas - O Conselho Geral,, as autarquias vão ter um peso tenebroso associadas às forças vivas, porquê? ... Partidarismo... - .. temos autarquia e depois as forças vivas são subsidiadas pela autarquia - E o Conselho Geral alguma vez, aqueles senhores vão lá estar na conversa dos senhores da Câmara? - São dirigidos convites mas tem que haver um consenso entre os elementos do Conselho Geral. - ... as forças das autarquias quando perceberam que podiam ganhar aqui alguma vantagem com os dinheiros das AECs ... - Quando se põe num Regulamento Interno um órgão que é um tipo órgão sombra, que ... deve ser um misto de um Conselho Pedagógico com algum Conselho Coordenador de Avaliação,..! ... como é que um órgão (Conselho Geral) aceita uma coisa destas! - Eu não estou a dizer que não tentaram, agora eu..(condicionar as competências do Director) - Numa escola, no regulamento interno, que foi aprovado pelo Conselho Geral Transitório, está um órgão que tem poder sobre a Comissão de Avaliação.. diz o que se vai fazer na escola em matéria de avaliação.

*inclui registos sobre artº 61º competências do conselho geral transitório

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril	
Capítul s Artigos	Unidades de registo
III - Regime de administração e gestão - Órgãos - CONSELHO GERAL 13º *	<p>- há assim umas pitadinhas de excesso de democracia que só nos vem criar problemas! Que é a questão dos coordenadores de disciplina. Porque é uma figura que não existe no 75.</p> <p>- Mas tens aqui um conflito aberto! Que resulta do articulado do regulamento interno!</p> <p>..disse-lhes (ao Conselho Geral): o organigrama que vocês propõem para a organização pedagógica da escola, supervisão pedagógica... é esta barbaridade que aqui está! ..Meus caros amigos o que é que vocês querem fazer com isto?</p> <p>- No nosso caso o Conselho Geral nem ..sequer conclui nada sem saber qual era a posição que eu tomaria!</p> <p>- Eu também disse quando fui entrevistado para o cargo de director: Eu quero ser director desta escola mas, depois de saber qual é o Conselho Geral, depois do Conselho Geral ser eleito, aí decido se quero continuar ou não!</p> <p>- Em sede de Conselho Geral Transitório, a discutir as propostas de regulamento interno ..diziam assim: então mas não é muito mais tranquilo para o director propor a constituição de equipas dialogando com a escola?</p> <p>-- Tu tens aí directores que têm regulamentos internos onde diz que têm que ouvir o departamento curricular!</p> <p>- O regulamento interno não pode definir nada que contrarie o articulado na lei ! A lei define que é o director que nomeia e se é o director que nomeia, a nomeação não prevê nenhuma consulta prévia.</p> <p>-- em muitas escolas, há a tentativa de um grupo, geralmente até grande, de em sede de regulamento interno, escrever aquilo que não está no 75!</p>

* inclui registos sobre artº 61º competências do conselho geral transitório

DL -75/2008 de 22 de Abril	
Capítulos Artigos	Unidades de registo
<p>III - Regime de administração e gestão - Órgãos - CONSELHO GERAL</p> <p>14º * (Designação dos representantes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No caso de (..) a CM deu uma primeira mensagem muito clara de como é que entendia a sua participação nos Conselhos Gerais Transitórios. e já com o processo em andamento, emendou tudo e voltou atrás em resultado de negociações políticas que tiveram. - Há aqui uma carga política que se vai colocar, mas é uma carga política bem identificada com o que é hoje a CM(..). Quem ganhou a CM(..) foi aquele partido em concreto, portanto nos Conselhos Gerais Transitórios da cidade de (...) somos nós que lá estamos. E as juntas de freguesia nada. - É necessário aprovar o orçamento da CM, não há maioria, é preciso negociar e ..em cima da mesa estavam as representações nos Conselhos Transitórios. E eu passei a ter representantes da junta. Passei a ter dois representantes de junta. - Em (...) foi uma situação diferente. A Câmara assumiu e continua a assumir as representações nos Conselhos Gerais Transitórios. - Fizeram-me uma proposta e eu disse que não, desculpem, mas isso eu não considero. A sugestão era que o elemento da junta fosse em representação da comunidade educativa. - Isso também foi feito em (..). Arranjaram-se algumas habilidades dessas... as autarquias assim, em vez de três passam a ter mais dois ou mais três. - Há uma agravante muito terrível. É que a Câmara vai pagar aos auxiliares de acção educativa e vai ser responsável pelos auxiliares de acção educativa. - O que vai acontecer muito na província é que a Câmara tem a sua representatividade e a câmara vai influenciar as votações dos pais. - A política vai gerir a escola.! Vai vai...

*inclui registos sobre artº 60º composição do conselho geral transitório

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril	
Capítulos Artigos	Unidades de registo
III - Regime de administração e gestão - Órgãos - CONSELHO GERAL 14º *	<ul style="list-style-type: none"> - Eu nunca lidei com presidentes de associação de pais ou membros do órgão executivo da associação de pais que tivessem uma visão da escola que não fosse feita única e exclusivamente a partir do seu próprio filho. - As escolas secundárias .., têm muito mais dificuldade em ter uma associação de pais... - No actual modelo, a forma de representação dos pais em órgãos como o Conselho Geral é preciso também que as escolas se defendam. -..nem bombeiros, nem nada que tenha a ver com autarquias, porque os bombeiros são da autarquia, nunca vão contra a autarquia. -A Câmara, vai para além de escolher os seus representantes, fazer avançar um elemento ou dois da comunidade, vai buscar aos pais. Na nossa, pode meter 6, já está em 9, está quase a alcançar a maioria, a maioria são 11. Entra em confronto absoluto com um director que não alinha com aquilo que eles acham que deve ser.

*inclui registos sobre artº 60º composição do conselho geral transitório

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril	
Capítulos Artigos	Unidades de registo
III - Regime de administração e gestão - SECÇÃO I – Órgãos - Director 18º (Director)	<ul style="list-style-type: none"> - Em algumas escolas vão-se estabelecer relações de dependência do director para com partes do conselho geral e daí aparecerem algumas lideranças de que não se estava à espera. - Aquelas lideranças que são encomendadas pelo conselho geral. E aí interessam lideranças fraquinhas ... e isto é que vai dar cabo da estrutura da escola. - Eu disse ao meu presidente do conselho geral transitório “Eu só assumo a direcção da escola dependendo do conselho geral que lá estiver”. Não vou, não arrisco. - Pela postura deles eu já sei que estão lá para criar problemas e problemas já tenho eu (sobre o Conselho Geral). - Vem este modelo e este modelo cria esta figura, e isto do ponto de vista psicológico mexeu com tudo! (sobre o Director) - as pessoas não gostam, as escolas criaram todas uma resistência enorme à figura do director. Vem aí o ditador e voltámos ao tempo antes do 25 de Abril - Pretendeu-se enxertar no 75/2008, tudo quanto era o procedimento habitual no anterior modelo de gestão. Criaram-se as maiores barbaridades!

	<p>- As pessoas dizerem: eu estou contra este modelo, não é contra ti, eu já sei que tu és assim, e se não fores tu?</p> <p>- O órgão em si assusta as pessoas que não conhecem o director!</p> <p>-- Sobrevivem algumas lideranças, uns com mais dificuldade, outros com menos dificuldade, sobrevivem algumas lideranças.</p>
--	---

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril	
Capítulos Artigos	Unidades de registo
III - Regime de administração e gestão - SECÇÃO I – Órgãos - Director 20º (Competências)	<p>- Projecto de Intervenção do director, projecto de intervenção na escola (...) O regulamento interno ele não tem competência para o aprovar, e à cabeça do Regulamento Interno tem o Projecto Educativo!</p> <p>- Não o projecto educativo também não é dele!</p> <p>- Pois não é mesmo dele, não tem competência....</p> <p>- Não o projecto educativo também não é dele, mas o de intervenção já é!</p> <p>- Mesmo o projecto de intervenção é ficar à espera destes projectos todos, que os outros hão-de fazer, e (..) depois tentará gerir da melhor maneira. Estamos a brincar com isto!</p> <p>- Eu não posso estar a dizer o que é que eu penso se efectivamente nem sequer voto tenho no Conselho Geral.</p> <p>- Isso são políticas que são definidas pelo Conselho Geral, quando muito posso participar nessa discussão.</p> <p>- A proposta de orçamento é um trabalho desnecessário. Porquê? (..) vamos pedir 50, pode ser que dê 30, e se der 20 já não é nada mau!</p> <p>- Mas eu fico surpreendido de vocês não estarem a prestar contas ao Conselho Geral Transitório sobre o orçamento!</p> <p>- Mas depois tens que explicar às pessoas porque não percebem nada daquilo!</p> <p>- Na minha escola ninguém quer saber de nada</p> <p>- Mas isso é que é giro, explicar para eles olharem para aquilo...</p> <p>– Diz-me ele (membro da câmara municipal) assim: Se calhar convinha seleccionar prioridades! Digo-lhe eu: Sr. Doutor, eu não sei se conhece como é que uma escola funciona!</p> <p>-É olhar para o 75/2008 e perceber, ou não querer perceber que o Conselho Pedagógico é claramente um órgão de trabalho do director, é um órgão de trabalho do director, não é outra coisa!</p>

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril	
Capítulos Artigos	Unidades de registo
III - Regime de administração e gestão – SECÇÃO I – Órgãos - Director 20º- (Competências)	<ul style="list-style-type: none"> - E então o que é que eles queriam? Uns queriam que os coordenadores de departamento curricular fossem mesmo indicados pelo director porque o 75/2008 diz que tem que ser assim! Mas alguns ainda diziam o seguinte: é assim mas ouvido o respectivo departamento. - ..ainda faltam os restantes membros do Conselho Pedagógico. Então, em relação aos outros, queriam voltar ao sistema das eleições para o coordenador de ciclo, elege-se não sei quê ...ou seja tem-se à frente o director, é o que as escolas têm à frente, os seus meninos e os outros! - Capacidade de liderança para o fazer. Porque isso só surge também em escolas em que a capacidade de liderança não se manifestou, como é óbvio! Onde essa capacidade de liderança não fez com que, em Conselho Geral Transitório, o director não tenha dito, ou o possível director, tenha dito: ouçam lá, isso não pode estar aí e se estiver eu não cumpro! - Porque ...tudo aquilo que um director não cumprir e estiver no regulamento interno, mas que o 75 não preveja, ninguém pode levar a mal ao director! - esse confronto é muito complicado de depois ultrapassar alguma vez ! Por isso é que eu estava a dizer, a maior parte das escolas Conselho Geral e o director...

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril	
Capítulos Artigos	Unidades de registo
III - Regime de administração e gestão - SECÇÃO I – Órgãos - Director 22º (Procedimento concursal)	<ul style="list-style-type: none"> - Eu fiz um projecto de intervenção!– Ou é todo, ou é nada. é todo. Agora, em determinados concelhos, com determinadas Câmaras - ...eu não concordo que a mesma pessoa se candidate, apresente precisamente o mesmo projecto de intervenção e isso está-se a fazer neste momento! - Agora o projecto de intervenção do director é em função da escola a que se candidata. Eu não aceito que eu, .., concorra à escola do ..., à escola do - ... Eu tenho uma candidatura de fora de alguém que se sente capaz de ter projectos para diferentes agrupamentos

Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de Abril	
Capítulos Artigos	Unidades de registo
III - Regime de administração e gestão - SECÇÃO I – Órgãos - Director 23º (Eleição)	<ul style="list-style-type: none"> - Ainda hoje! Fizeram-me o cerco...tu vais precisar do voto,...) tu vais pensar que precisas do voto, cedas, e cedas hoje e cedas para o resto da tua vida enquanto aqui estiveres. - Pois esse é que é o problema... - Agora imagina o Director eleito por metade do Conselho Geral. Sabe que metade está contra ele, a outra metade mais um está a favor dele, qual é a preocupação que ele vai ter durante o mandato?...pelo menos de manter aqueles que votaram nele,... Isto está minado! - Perverso! - Completamente! - E depois fala-se em projecto de intervenção do director! - se .. for ler aquilo com atenção não tem ponta por onde se pegue! - (..) participámos numa espécie de embuste.. Todos! Participámos numa espécie de embuste. - Este decreto-lei veio pôr gasolina em cima do fogo! - O problema é que é mesmo política de terra queimada.